

السلوك القيادي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية

إعداد

ملاك حسين ضيف الله المالكي

المشرف

د.إيمان سعيد البوريني

أستاذ مساعد

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا

جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

٢٠١٤م

تعهد وإقرار

أنا الطالبة ملاك حسين ضيف الله المالكي الموقعة أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان " **السلوك القيادي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية** "، بإشراف الدكتورة إيمان سعيد البوريني، من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك. كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الإسم: ملاك حسين ضيف الله المالكي

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ ٢١ / ٥ /٢٠١٤.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
د. إيمان سعيد البوريني	....
أستاذ مساعد/ علم نفس تربوي- معرفي	
د. جمال عبدالفتاح العساف	....
أستاذ مشارك/ مناهج وأساليب تدريس	
د. منال عثمان الصمادي	....
أستاذ مساعد/ إرشاد نفسي وتربوي	
د. يوسف عبدالوهاب أبوحميدان	....
أستاذ دكتور/ علم نفس تطبيقي/ الجامعة الأردنية	

الإهداء

على الطريق سرنا وعلى مفترق الطريق نتوقف لنودع أجمل ما خط الزمن بأنامله لنا

فجر جديد يبشر بموعد لنا نجدد به الأمنيات العظام ونحقق به الأحلام التي طالما راودتنا

حلمنا بها صغاراً وها نحن نحققها كباراً

سرنا وتلك القلوب تدعوا لنا بالخفاء

إلى ملاذي وشريكي في الحياة إلى من حبه يجري في عروقي

إلى من كان نوراً وهاجاً ينير دربي إلى بسمة الحياة

إلى من أثرى تاريخي ومستقبلي إلى من سقى بذور العلم في داخلي

إلى من سرنا سوياً ونحن نشق الطريق معاً نحو النجاح ... زوجي العزيز سليمان

إلى من سعى وشقى لأنعم بالراحة والهناء

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم

إلى من كلّت أنامله ليقدم لي لحظة سعادة

إلى من علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر ... أبي الغالي

إلى الينبوع الذي لايمل العطاء

إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها ... أمي الغالية

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى أحبائي ... إخواني وأخواتي

الباحثة

الشكر والتقدير

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لمعلمتي القديرة ومشرفتي الفاضلة الدكتورة إيمان سعيد البوريني لتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة، وتقديم الاقتراحات والاستشارات التربوية والمنهجية، ولما بذلته معي من جهد وإرشاد، ولما منحتني من علمها ووقتها طوال إعداد هذه الرسالة حتى بدت كما هي عليه، فلها مني كل الشكر والتقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان للسادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرين، لما سيبدونه من تعديلات ومقترحات قيمة تهدف إلى الارتقاء بهذه الرسالة.

جزاكم الله جميعاً عني كل خير وسدد على طريق الخير خطاكم

الباحثة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق



ملخص

السلوك القيادي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية

إعداد

ملاك حسين ضيف الله المالكي

إشراف

د. إيمان سعيد البوريني

أستاذ مساعد

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى السلوك القيادي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة (٥٠) معلمة من معلمات الطالبات الموهوبات في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية. وتكونت أدوات الدراسة من مقياسين، الأول: مقياس السلوك القيادي للعبويني (٢٠٠٨)، والثاني مقياس دافعية الإنجاز والذي طور من قبل الباحثة، وبعد إجراء التحليلات الاحصائية توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتفاع في مستوى السلوك القيادي ومستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية. كما أظهرت النتائج وجود فروقات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى (المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة)، وعدم وجود فروقات دالة إحصائياً تعزى إلى (الحالة الإجتماعية). كما لم توجد فروقات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في

مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى (المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، الحالة الإجتماعية). وأشارت أيضاً النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين السلوك القيادي ودافعية الإنجاز.

وتوصي الباحثة بالعمل على عقد الدورات التدريبية، والمشاركة في ورشات العمل، والمؤتمرات، واللقاءات المحلية والدولية والعالمية، لمعلمات الطالبات الموهوبات في المملكة العربية السعودية، لرفع مستواهم التقني، وزيادة مهاراتهم الفردية، وكفاياتهم الإنتاجية، تجاه السلوك القيادي، ودافعية الإنجاز، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات المتخصصة بالطلبة الموهوبين ومعلميهم من جميع النواحي النمائية المعرفية والإنفعالية والإجتماعية والتواصلية القيادية.

الكلمات المفتاحية: السلوك القيادي – دافعية الإنجاز – معلمات الموهوبات – الطالبات الموهوبات

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تعد مهنة التعليم من المهن التي تتعد فيها القرارات اليومية والتي تحتاج إلى دراسة أبعادها، وهذا لا يأتي إلا بوجود المعلم الذي يتمتع بقدرات ملائمة وذات مهارة قيادية، ليتسنى له إتخاذ القرارات التي تحقق أهداف العملية التعليمية. وعلى الرغم من تباين البحث التربوي في تقييم العوامل المدرسية الأكثر تأثيراً وفاعلية في تطوير مستوى تحصيل الطلبة، يزداد عدد الدراسات التي تؤكد أن المعلم هو أهمها جميعاً.

ويعد المعلم من أهم العناصر في عملية التعليم، وهو الذي يساهم في بناء الأجيال وتوصيل المعلومة لهم بطريقة تنمي من خلالها عقولهم وتشكل بها سلوكهم، فالمعلم الذي يتميز بالعطاء والدافعية للعمل وإعطاء المزيد من الخبرات للطلبة، يكوّن جيلاً متميزاً ومبدعاً. ولكن المعلم كإنسان يتعرض للكثير من المصاعب والمؤثرات المحيطة به إما مادية أو نفسية، أو شخصية أو عائلية مما تؤثر على مستوى دافعيته في العمل وتؤثر على سلوكه. ويجب أن يتحلى المعلم بعدد من الخصائص منها سلوك المعلم القيادي، فالقيادة تعد خاصية بالغة الأهمية في حياة المجتمعات. ومن هنا فقد كان لزاما على كل جماعة تعمل لتحقيق هدف أو أهداف مشتركة أن تكون مهمتها الأولى توجيه وتنسيق العمل الجماعي وتسديد خطاه نحو أهدافها المنشودة، وهذا لا يمكن أن يتم من دون وجود شخص، جرى العرف على تسميته بالقائد (أحمد، ٢٠٠٣).

وتأتي أهمية القيادة في تثبيت التغيير والجودة المدرسية في أربعة أبعاد أساسية: البعد الأول هو تحديد الرؤية والأهداف المدرسية، والبعد الثاني هو تطويع وتفاعل المدرسة كتنظيم مع بيئتها الاجتماعية، أما البعد الثالث فيأتي ليؤثر بفعل التغيير على جماعات التنظيم التربوي من معلمين

وطلاب، والبعد الرابع يشمل ثقافة التنظيم، من هنا تبين جليا أن للقيادة التربوية دورا أساسيا في التأثير على أداء الطلاب والمدرسة (عرار، ٢٠٠٧).

ويعد النمط القيادي الذي يختاره القائد التربوي العامل الرئيسي في نجاح المؤسسات أو فشلها لما للقائد التربوي من دور حاسم في التأثير في سلوك أعضاء هيئة التدريس، وفي خلق الجو العلمي الفعال الذي يمثل استثمارا فاعلا في التحصيل العلمي للطلبة (الخطيب، وأبوفرسخ، ١٩٩٩).

والقائد التربوي في المؤسسات التربوية من العناصر الرئيسة التي يعتمد عليها لنجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها حيث يرتبط ذلك بالكيفية التي يدير بها والأسلوب القيادي الذي يمارسه، وبالصفات القيادية الناجحة التي تتمثل في شخصيته وقدرته على توظيف العمل البناء (المحبوب، ٢٠٠١).

ومن هنا تبرز أهمية الدور القيادي للمعلم من خلال ما يقوم به من دور أساس في تيسير العملية التربوية وإنمائها، فهو القائد التربوي المسؤول عن الإشراف وتصريف الأمور الإدارية المتعددة التي تخلق البيئة التربوية المناسبة (بطاح، والسعود، ١٩٩٣).

لذا فإن السلوك القيادي للمعلم قد يلعب دوراً حاسما ومهما في تحديد طبيعة المناخ المنظمي للمؤسسة التعليمية، فهو القائد الذي يعرف كيف يخلق جوا من العمل يوفر الانسجام والمناخ الصحي للطلبة، وكذلك يوجه هذه الجماعة ويتعاون معها ليصل نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

وفي الجانب الأخر يقوم الدافع للإنجاز بدور مهم في رفع مستوى الفرد، وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة حيث أنه أهم منظومة للدوافع الإنسانية (حسن، ٢٠٠٣).

وإن نمو المعلم المهني من أهم المحاور التي يرتكز عليها العملية التعليمية، إن لم يكن أهمها على الإطلاق فبدون دافعية تؤجج رغبة المعلم للإنجاز لا يمكن له تحقيق ذلك، ودون القدرة التي منها ما هو فطري ومنها ما هو مكتسب، أيضا لا يمكن أن يصل الإنسان لما يضعه من أهداف،

والبيئة هي المجال الذي يحتوي هذين العاملين وتهيئ لهما سبل النجاح، وإن السلوك القيادي هو من أهم السلوكيات التي يجب ان يتحلى بها ان المعلم غالبا ما تكون له قدرة تأثيرية في سلوك طلابه سواء أكانوا أفراداً أم جماعات إذ أن دوره في الجماعة يقوم على أساس تسهيل عملية اندماج الطلبة على جميع المستويات التعليمية (Dennis, 2000).

إن دراسة الدوافع المختلفة يساعدنا في فهم الفرد لنفسه وغيره من الأفراد فهي تعرفنا بالدوافع التي تحرك الأفراد للقيام بأنواع السلوك المختلفة في الظروف والمواقف المختلفة، كما أننا يمكن أن نفسر سلوك الآخرين في المواقف المختلفة وتفيدنا في التنبؤ بسلوك الإنسان في موقف معين ومعرفتنا لدوافع الفرد يمكن استخدامها في توجيه سلوكه إلى طريق محدد، فدافعية المعلم للعمل تظهر سلوكه امام طلبته وبإدارة الصف وتأثيره على طلبته، فإن أثر المعلم في طلبته لا يقتصر على حدود مادته العلمية، إنما باتجاهاته، وقيمه وعاداته وسلوكه بحيث ينعكس ذلك على أفعاله وتصرفاته والتي سرعان ما تنتقل إلى طلبته باعتباره القدوة والنموذج الذي يحتذى به، فالمعلم قدوة للتلاميذ في الأخلاق والتحصيل والسلوك وغير ذلك، وقد يتقن المعلم محتوى مادته العلمية ذات العلاقه بتخصصه، ولكن هذا لا يضمن أن يمتلك نفس درجة الإتقان حينما يقف أمام طلابه في سبيل عرضه لتلك المادة بشكل واضح يفهمه الطلاب ويستوعبوه، فوجود الدافعية يجب أن يلتصق بها السلوك القيادي الذي يسيطر على المواقف التي تحصل في الصف، هذا ما دفع الباحث الى دراسة العلاقة بين السلوك القيادي لدى معلمات الطلبة الموهوبات وبين دافعية الإنجاز (الغامدي، ٢٠٠٩).

ومن هنا بدأت الباحثة بتسليط الضوء على علاقة السلوك القيادي بدافعية الانجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة :

كون العملية التربوية عملية إنسانية بالدرجة الأولى ومن خلالها تمارس أنشطة إنسانية وتنفذ داخل منظمة إنسانية، يؤكد على أن القيادة التربوية في المنظمات التربوية يجب أن تتعامل مع هذا العنصر الإنساني الهام والمؤثر الموجود داخل كيان تلك المنظمات وتلبى كافة حاجاته.

ويعد السلوك القيادي لدى المعلمين عموما ومعلمي الطلبة الموهوبين خصوصا من المظاهر الرئيسية لنجاح عملية التعليم، وذلك لأنه يمثل تحركات المعلم داخل غرفة الصف ويلعب دوراً مهماً في إدارة الصف وتنظيم العمل بطريقة إيجابية، وارتأت الباحثة اختيار هذه الدراسة لما لاحظته من اختلافات في ممارسة السلوك القيادي داخل غرفة الصف لدى معلمات الطالبات الموهوبات في منطقة جدة وتأثيرها على الطالبات الموهوبات، ولدراسة السلوك القيادي لديهن ارتأت الباحثة ربطه بمتغير آخر وهو دافعية الإنجاز، فدافعيتهم للإنجاز من الممكن أن تشكل محركاً أساسياً لممارسة السلوكات المختلفة ومنها السلوك القيادي. ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في تقصي السلوك القيادي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية.

تتضح مشكلة الدراسة كذلك في تناولها لمتغيرات الدراسة وعلاقتهما معاً، لفئة لم تأخذ القدر الكافي من البحث الدراسة وهي معلمات الطالبات الموهبات، حيث أثبتت الدراسات التي عادت إليها الباحثة أهمية ودور المعلم الفاعل في تقديم الرعاية والدعم للطلبة وخصوصاً الموهوبين منهم.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟

٢. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى (المؤهل التعليمي، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة)؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى (المؤهل التعليمي، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة)؟

٥. هل توجد علاقة إرتباطية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين السلوك القيادي ودافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

وتكمن أهمية هذه الدراسة في التوصل إلى الكشف عن السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية، وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى المعلمات لما لسلوكيات المعلم من أثر على الطلبة والإدارة الصفية وتطوير العملية

التعليمية، لكون المعلم قدوة الطلبة وشخصيته هي العامل الأساسي لنجاح العملية التعليمية من إدارته للصف وتشجيع الطلبة للمادة وإيصالها لهم بأساليب مشوقة.

الأهمية النظرية :

وتكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية في مايلي:

١. تقديم المعرفة حول ماتمتلكه معلمات الطالبات الموهوبات من سلوك قيادي ودافعية إنجاز.

٢. البحث في العلاقة بين مستوى السلوك القيادي ودافعية الإنجاز.

٣. الإسهام في تقديم إطار نظري يشتمل على قدر كافي من المعلومات حول السلوك القيادي ودافعية الإنجاز.

الأهمية العملية :

وتكمن أهمية الدراسة من الناحية العملية في مايلي:

١. إفادة المشرفات التربويات اللاتي يتعاملن مع معلمات الطالبات الموهوبات بحيث يستطعن توجيههن التوجيه السليم.

٢. إفادة أصحاب القرار الذين يقومون باختيار معلمات الطالبات الموهوبات في أخذ نتائج هذه الدراسة بالاعتبار أثناء اختيارهن.

٣. تزويد الباحثين بمقاييس ذات خصائص سيكومترية عالية.

أهداف الدراسة ومبرراتها:

هدفت الدراسة إلى:

١. تحديد مستويات كل من السلوك القيادي ودافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية.

٢. التعرف إلى الفروق في السلوك القيادي ودافعية الإنجاز، لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية واختلافها باختلاف (المؤهل التعليمي، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة).

٣. التعرف إلى العلاقة بين السلوك القيادي ودافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

القيادة:

عرفها (Yuki, 2006) بأنهاعملية تتميز بالقدرة على التأثير في اتجاهات التابعين وقيمهم مما يسهل الأنشطة ويحسن العلاقات في مابينهم.

السلوك القيادي:

يعرفه (Hersery& Blanchard, 2008) :" بأنه جملة من السلوك والإجراءات التي تؤثر في نشاطات الأفراد العاملين في المؤسسات لتحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة في ظروف معينة".

ويعرّف إجرائياً : بالدرجة التي ستحصل عليها معلمة الطالبات الموهوبات على مقياس السلوك القيادي الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

دافعية الإنجاز:

يعرف (خليفة،٢٠٠٠)، دافعية الإنجاز:" بأنها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قدتواجه هوالشعوربأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل".

وتعرّف إجرائياً : بالدرجة التي ستحصل عليها معلمة الطالبات الموهوبات على مقياس دافعية الإنجاز الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحدود الزمانية:** قامت الباحثة بتطبيق الدراسة الحالية خلال (الفصل الدراسي الأول) من العام الدراسي (٢٠١٣/ ٢٠١٤)

- **الحدود البشرية:** إشتملت أفراد الدراسة على معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في جدة في المملكة العربية السعودية.

- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة على معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة بالمملكة العربية السعودية.

- **محددات عينة الدراسة:** تم تطبيق الدراسة على أفراد الدراسة والمكونة من (٥٦) معلمة من معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة بالمملكة العربية السعودية.

- **محددات أدوات الدراسة:** إقتصرت هذه الدراسة على استخدام مقياسين وهما: مقياس السلوك القيادي ومقياس دافعية الإنجاز وتم حساب خصائصهما السيكومترية من خلال إستخراج الصدق والثبات لكل منهما.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة

يستعرض هذا الفصل الأدب النظري ذي العلاقة بموضوعات الدراسة، والسلوك القيادي، ودافعية الإنجاز، ورعاية الموهوبين، لتكوين خلفية نظرية مناسبة حول موضوعات ومضمون الدراسة، ويشتمل هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي أجريت حول موضوع الدراسة بهدف الإفادة من إجراءاتها المنهجية، ولمقارنة نتائجها بتلك النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية.

أولاً: الإطار النظري:

القيادة والسلوك القيادي:

تتوقف جودة العملية التعليمية على جودة أداء المعلم الذي يقع على عاتقه مسؤلية تحويل الأهداف التعليمية إلى أهداف سلوكية تنعكس على أداء التلاميذ، وهتم علم النفس بتحديد أفضل أفضل المؤشرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بالأداء الريادي والوظيفي للأفراد.

يعتبر المعلم أحد المدخلات التربوية في النظام التعليمي لذلك فإن مستوى أدائه التربوي يؤثر إلى حد كبير في العملية التعليمة والتي تنعكس نتائجها على تقدم المجتمع في كافة جوانبه، كما يؤثر سلوك المعلم القياديعلى سلوك وأداء التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، ويتوقع المجتمع من المعلم أن يقوم بأدوار متعددة على خلاف المهن الأخرى (السمادوني، ٢٠٠٧).

ويعد علم النفس نقطة البداية لفهم الحياة الإنسانية بجوانبها المختلفة حيث أن النفس البشرية مفطورة على الإنفعالات والمشاعر والأفكار والصراعات الداخلية والإنسان مليئ بالتناقضات، إذ أن

الفرد يمكن أن يتسم بالهدوء والإتزان والحكمة في مواقف معينة، ويمكن أن يتسم بالعصبية والإندفاع والتهور في لحظات أخرى، ويقوم علم النفس بوصف ظواهر السلوك ومن ثم يفسر أنواع السلوك، ويبحث في كل الواسائل التي تمكنه من فهم أعمق للسلوك الإنساني.

ويدل ظهور المدرسة السلوكية منذ عصر أرسطو، وأفلاطون على الإهتمام البالغ لعلم النفس بالسلوك، ومن أبرز المؤسسين للعلوم السلوكية في العصر الحديث جون واسطون والذي تأثر بأعمال المؤسسين لعلم النفس مثل بافلوف وديكارت وداروين، والتي كانت ترى أن السلوك هو ما يتم ملاحظته ومشاهدته، كما كان ماكس فيبر من المؤثرين في الجوانب السلوكية والإنسانية في دراسة السلوك في بيئات العمل ونظريته عن البيروقراطية (الكايد، ٢٠٠٩).

فالسلوك هو النشاط الذي يعبر عنه الفرد من خلال علاقاته بمن حوله والسلوك له قواعد طبيعيه ومادية مبرمجة طبقا للخريطة الوراثية المرسومة لكل فرد وفقاً للترتيب الوراثي والبيولوجي وصولاً الى هندسة الجينات، فالسلوك هو الاستجابة الكلية التي تصدر عن الفرد في المواقف المختلفة (الكايد، ٢٠٠٩).

القيادة:

تعد القيادة ظاهرة بالغة الأهمية في حياة المجتمعات ومن هنا فقد كان لزاماً لكل جماعة تعمل لتحقيق هدف او أهداف مشتركة ان تكون مهمتها الاولى توجيه وتنسيق العمل الجماعي وتسديد خطاه نحو أهدافها المنشودة، وهذا لايمكن ان يتم من دون وجود شخص قائد (أحمد، ٢٠٠١).

والقياده هي محرك لتحقيق أهداف مشتركة بين القائد والأتباع، ومحرك هام جداً يتعلق بتقبل الفرد ونظرته إلى نفسه في ضوءالحياة الأسرية التي عاشها والخبرات التي يمر بهافي حياته والتي تشكل ركيزةً أساسية لبناء شخصيته وتكامل الخصائص والوظائف النفسية والإجتماعية لديه، وثانياً

يعتمد على مدى تقبل الآخرين له وتقديرهم لقدراته وإمكاناته، فليس هنالك علاقة إنسانية ناجحة تتم بمعزل عن الآخرين، ويعد القائد أهم العناصر الرئيسة داخل معادلة الجماعة والتي تتكون من جماعة وقائد، وموارد، وهدف، في سبيل الوصول إلى إنجاز. وتعتبر القيادة من أهم المحددات التي تحدد طبيعة التفاعلات داخل الجماعة، سواء كانت هذه الجماعة جماعة عمل في مؤسسة، أو عصبة تلاميذ، أو فريق طبي في مستشفى أو أي جماعة أخرى لها هدف معين. ويأتي دور القيادة هنا في الوصول بالجماعة إلى الهدف المطلوب، وتعتبر القيادة عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل مالديهم لتحقيق النتائج المرجوة، وتوجيههم للتحرك إلى الإتجاه السليم، وتحفيزهم على تحقيق أهدافهم، فكل عضو داخل الجماعة، يمارس من حين لآخر تأثيراً ما، لكن بعض الأفراد يغيرون مجرى الأشياء أكثر من غيرهم .وبهذا المعنى نتحدث فوراً عن القيادة كتأثير منتظم يمارسه شخص أو مجموعة محدودة العدد، على قرارات وأعمال مجموعة أكثر عدداً، وأحياناً على مجموعة أوسع (فرج، ١٩٩٩).

مفهوم القيادة:

تشتق كلمة القيادة من قاد، يقود، ومثله والانقياد يعني الخضوع، فيمكن القول أن القيادة عملية التأثير في الآخرين سواء كان هؤلاء الآخرين مرؤوسين أو زملاء أو أعضاء في تنظيم غير رسمي (جامع، ٢٠١٠).

وتشير البحوث التي تناولت موضوع القيادة إلى غياب تعريف متفق عليه لمفهوم القيادة، وفي مايلي عرض لبعض هذه التعريفات:

القيادة عملية انسانية تحفز الافراد نحو تحقيق اهداف التنظيم والقائد الناجح هو الذي يستطيع كسب تعاون وتفاهم افراد مجموعته واقناعهم بان تحقيق اهداف التنظيم هو نجاح لهم ويحقق

اهدافهم الشخصية فضلا عن احداث تأثير ايجابي في الروح المعنوية للافراد وإنتاجاتهم (نشوان ونشوان، ٢٠٠٤).

ويعرفها تيد (Tead) بأنها مزيج من السمات الشخصية التي تمكن الفرد من حث الآخرين على إنجاز المهام الموكلة إليهم (فرج، ١٩٩٩).

أما توسي (Tosi) فيرى بأن القيادة قدرة الفرد (القائد) على التأثير في الآخرين ليتصرف بالطريقة التي يرغبها (فرج، ١٩٩٩).

والقيادة كما يرى (الطويل، ١٩٩٩) هي مجموعة من المفاهيم المتناغمة والمهارات الفنية والإنسانية والإدارية، إضافة إلى مفاهيم أخرى متصلة بالبعد البنيوي للفرد، أي بقيمه واتجاهاته ودوافعه تسهم جميعها في بناء القائد التربوي.

ويعرف (البدري، ٢٠٠١) القيادة الإدارية التربوية بأنها مجموعة العمليات القيادية والتنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط المنظم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع والمؤسسات التعليمية.

أما (العمري، ٢٠٠٠) فيضع تعريفًا شاملاً للقيادة بأنها القدرة على التأثير على الآخرين أفراداً وجماعات في قيمهم وأفكارهم وسلوكهم، والقدرة على توجيههم لتحقيق الأهداف التي يرغب بها القائد.

ويلخص (شحادة، ٢٠٠٨) مفهوم القيادة بأنها عملية تفاعل بين القائد ومرؤوسيه تقود إلى استثارة طاقاتهم وخلق الدافعية لديهم بتأثير شخصية القائد والثقة المتبادلة مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المشتركة والوصول إلى غايات المنظمة.

الوظائف الأساسية للقيادة:

يرى البدري (٢٠٠١) أن الوظائف الأساسية للقيادة تتلخص في مجموعة من المهام وتختلف هذه الوظائف باختلاف طبيعة الجماعة ومن المهام التي يقوم بها القائد كما يلي:

١. القائد كمبرمج للسياسة: حيث يتولى القائد وضع السياسة العامة للجماعة ويحدد الأهداف الإستراتيجية والتكتيكية لها.

٢. القائد كمصدر للفكر: حيث يجب أن يتوفر في القائد قدر من المعرفة الواعية التي تجعله المصدر الموضوعي لأفراد جماعته وقائدها الروحي.

٣. القائد كمخطط: فالقائد يتولى وضع الخطط وأساليب العمل ووسائل التنفيذ والبرنامج الزمني.

٤. القائد كخبير: فالقائد في الغالب مصدر المعرفة والخبرة في الجماعة ففي بعض الجماعات تكون القيادة لمن يتميز بالمعرفة والخبرة الفنية والإدارية.

٥. القائد كمؤثر على العلاقات الداخلية: فيقوم ضمن واجباته القيادية بوظيفة تنظيم العلاقات الداخلية للجماعة فهو يقوم بدور المسيطر والوسيط بين أفراد الجماعة.

٦. القائد كمصدر لإصدار التقويمات الإيجابية والسلبية: فهو يتميز بقدرته في كيفية منح الثواب أو العقاب من خلال الخبرة وتوفر عامل العدالة.

٧. القائد كنموذج وقدوة ورمز: فهو يمثل السلوك القيادي النموذجي في العلاقة مع المجموعة ويقدم المثل الأعلى والقدوة للتعامل في تحمل المسؤولية وضبط العمل وبذل الجهد.

٨. القائد كممثل خارجي للجماعة: فهو يقوم بتمثيل الجماعة في علاقاتها الخارجية للتعبير عن حاجاتها والتزاماتها مع الآخرين.

٩. القائد كراع أبوي: فيقوم بالدور الأبوي الإنساني لكل عضو في المجموعة، حيث يتعرف على أوضاع كل فرد ومعاناته الشخصية ويساعده في علاج مشاكله، وهو أيضا يهتم بأفراد المجموعة ويرعى مصالحهم.

المهارات القيادية:

يتوجب على القائد أن يتمكن من عدد من المهارات حتى يتمكن من القيان بمسؤلياته بكفاءة وإقتدار، وتصنف هذه المهارات إلى ثلاث مهارات كما أشار إليها (بطاح والسعود ، ١٩٩٣):

١. **المهارات الإنسانية:**

وتشير إلى مجموعة القدرات المكتسبة لدى القائد الفعال وقدرته على التفاعل المؤثر مع تابعيه والمجتمع المحلي ورؤسائه. كذلك قدرته على تنسيق الجهود في المؤسسة وقيادتها نحو تحقيق الأهداف المرجوة وكذلك القدرة على إيجاد وتصميم جو من الديمقراطية والإنسانية يسوده روح الجماعة والتعاون وتبادل الأفكار والخبرات بين أفراد المؤسسة.

٢. **المهارات الفكرية:**

وتعني القدرات المكتسبة لدى القائد على التصور الذهني والعقلي للأمور المحيطة به في المؤسسة وللمتغيرات الداخلية والخارجية والعلاقات القائمة بينهما، لذا فالقائد الذي تتوفر لديه هذه المهارات يكون فعالاً في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات قبل حدوثها، حيث يضع الحلول والاستراتيجيات والأولويات والخطط العلاجية قبل وقوع المشكلة، وهي تتعلق أيضاً بما يجب أن يتوفر لدى القائد من معلومات وأفكار تتصل بخصائص المنظمة التي يقودها.

٣. **المهارات الفنية:**

وتعني المعرفة وفهم نوع العمل الذي تقوم به المؤسسة بحيث يصبح مميزا بمعرفته وخبرته بين العاملين في المؤسسة في المجال الذي يتخصص فيه. ويمكن اكتساب هذه المعرفة عن طريق الخبرة والدراسة والتدريب وهو على رأس عمله او قبل التحاقه بالوظيفة.

توصلت البحوث والدراسات التي تناولت السلوك القيادي إلى وجود بعدين للسلوك القيادي وهما كالتالي (سليم، ٢٠٠٩):

١. السلوك القيادي الذي يركز فيه القائد اهتمامه بالعمل.

٢. السلوك القيادي الذي يركز فيه القائد اهتمامه بالعلاقات الانسانية.

وسائل التأثير القيادي:

تختلف الوسائل للتأثير على المرؤوسين حسب الموقف وطبيعة المرؤوسين أو التابعين واتجاهاتهم نحو عملهم، ومن وسائل وأدوات التأثير القيادي التي يمكن للقائد التأثير في مرؤوسيه كما يرى الكثير من الباحثين ما يلي (حمود، ٢٠٠٤، عبد الباقي، ٢٠٠٢، فياض، ١٩٩٣):

١. **قوة المعرفة:**

وتعني القوة التي يمتلكها بعض الأشخاص نتيجة معرفتهم وخبرتهم المتميزة في مجال أو أكثر من مجالات العمل، والتي تؤهلهم للتعامل بطريقة سليمة مع المواقف التنظيمية المختلفة وتكسبهم بالتالي قوة على الآخرين. فتزداد قدرة القائد على التأثير كلما كان على دراية كبيرة بالنشاط الذي يعمل فيه.

٢. قوة الشرعية:

وهي ما يسمى بسلطة المنصب ومصدرها الدور الرسمي الذي يشغله صاحب القوة الشرعية، والذي يؤهله لأن يصدر الأوامر – في حدود السلطة المفوضة له– وأن يطلب من مرؤوسيه الالتزام بها، فالقوة هنا لا تكمن في العلاقات ولكن في المركز الذي يشغله.

٣. قوة المكافأة:

وتشير هذه القوة إلى قدرة القائد على مكافأة المرؤوس أو عقابه بحسب نتائج الأعمال التي يقوم بها، فكلما زادت إمكانية القائد في توزيع المكافآت كلما زادت قدرته على التأثير على الأفراد.

٤. قوة الإكراه:

وهي قدرة القائد على إجبار الموظف على إطاعة أوامره ومحاسبته على نتائج أعماله عن طريق استثارة الخوف والتهديد وتوقيع الجزاء.

٥. قوة الإعجاب والانتماء الشخصي:

يعتمد القائد أحيانا على إعجاب التابعين وانتمائهم لشخصيته، ومحاكاتهم للسلوك الذي يسعى إليه، وتعتمد صور المحاكاة أساساً على تأثر التابعين بصفات القائد بسبب إعجابهم بشخصيته وصفاته، وقد يستثمر القائد هذه الظاهرة في تنمية أنماط سلوكية معينة باتجاه تحقيق أهداف المنظمة.

٦. **قوة الإقناع:**

يستطيع القائد التأثير في التابعين من خلال استمالتهم، وإقناعهم بأن السلوك المطلوب أداؤه يمثل أفضل الوسائل الهادفة لتحقيق إشباع حاجاتهم وطموحاتهم، ويعتمد هذا الأسلوب على القدرة التي يمتلكها القائد في إيضاح سبل إشباع حاجات التابعين وقدرته على الإقناع.

٧. **تنمية أو تغيير القيم والمعتقدات:**

يستخدم القائد صور الإلهام وإلهاب الحماس عندما يعتقد بأن القيم والمعتقدات راسخة في وجدان التابعين، أما عندما لا يجدها راسخة في أذهانهم فإنه يلجأ إلى تنميتها واستخدامها لتحقيق استجابة التابعين وإذعانهم له، ولذلك غالباً ما يلجأ القائد إلى تنمية وتقوية القيم والمعتقدات الضرورية في تحقيق أهداف المنظمة، مثل احترام التقاليد، والولاء للمنظمة، ونكران الذات والطاعة، وقد تستغرق مدة ترسيخ هذه المعتقدات زمناً طويلاً لأنه يلجأ أحيانا إلى إعطاء جرعات توجيهية وإرشادية مكثفة وباستمرار، من أجل اعتمادها أساساً رشيداً في تحقيق الأهداف المطلوبة.

٨. **المشاركة في اتخاذ القرار:**

يمكن للقائد أن يؤثر في سلوك التابعين من خلال اشتراكهم في القرارات المتخذة والمطلوب تنفيذها، ومن شأن المشاركة أن تنمي لدى التابعين درجات عالية من الحماس نحو القرار المتخذ والالتزام به، كما يؤدي إلى زيادة تفاعلهم وحماسهم في الاتجاهات المتعلقة بأهداف المنظمة.

نظريات القيادة:

برزت نظريات القيادة محاولة تفسير أسباب تأثر الأفراد والجماعات بقيادة شخص ما وقبولهم لقيادته، وانقيادهم له، فأبرزوا كثيراً من الفوارق في أساليبها وطرقها وممارساتها. وبرزت نظريات القيادة لتفسير أسباب تأثر الأفراد والجماعات بقيادة شخص ما، وقبولهم لقيادته، وانقيادهم له،

وتفسر الخصائص والسمات التي يتمتع بها القائد، ومن هذه النظريات مايلي (عورتاني، ٢٠٠٣، العياصرة، ٢٠٠٣، عبدالرحمن، ٢٠٠١، درة والمدهون والجزراوي، ١٩٩٩):

أولاً: نظرية السمات:

تفترض هذه النظرية أنه هنالك مجموعة من الخصائص والصفات الشخصية والتي تعمل على تفسير القدرات القيادية عند شخص ما، فالقائد وفق هذه النظرية يولد ولا يصنع وهذه الصفات تتراوح ما بين خصائص وصفات جسمية فسيولوجية يندرج في إطارها الشكل، والحجم، ونبرة الصوت، والوسامة، وهنالك صفات أخرى نفسية تتمثل في الحماس، والثقة بالنفس، والقدرة على المبادأة، والنضج الاجتماعي، والخلق الجيد، كما أن هناك صفات ذهنية تتعلق بالذكاء والقدرة على التفكير والتحليل، والشجاعة، بالإضافة إلى ذلك كله فان نظرية السمات تعتبر أن القادة يولدون قادة، وان هذه الصفات القيادية التي يتمتعون بها هي صفات موروثة، ومن لا يملك هذه الصفات لا يمكن ان يصبح قائدا، وترى هذه النظرية أن القادة يبذلون القوة لأن لديهم صفات تميزهم عن الآخرين الذين يعجبون بتلك الصفات.

وترتكز هذه النظرية على أساس أن يكون لدى القائد صفات ثابته في كل الأوقات كما أن الصفات أو السمات المطلوبة للنجاح في القيادة تختلف من مجال لآخر، فيعتبر التنبؤ بفعالية القيادة وفق هذه النظرية محدوداً ولا يتسم بالشمولية.

وقد تم توجيه عدة انتقادات إلى نظرية السمات، أبرزها أن السمات والخصائص ليست بالوفرة التي يمكن أن تبنى عليها تعميمات دقيقة، إضافة إلى أن الدراسات النفسية بينت أنه يندر التشابه بين سمات أي قائدين، لذلك كان واضحاً أن هناك صعوبات أمام تعميم نتائج نظرية السمات بشكل علمي ثابت.

ثانياً: النظريات السلوكية:

اتجه البحث الى التركيز على وصف السلوكات القيادية، حيث أدى ذلك إلى بدأ الإهتمام والتركيز على سلوك القائد والجماعة، نتيجة لعدم الاتفاق على السمات، وتوافر الأدلة على ان هناك صفات مكتسبة في القيادة بدا التساؤل حول الخصائص السلوكية للقائد، وهل يمكننا تدريب الأفراد عليها. وقد ركزت النظريات السلوكية على ثلاثة اهتمامات (جامع، ٢٠١٠):

١. التركيز على سلوك القائد وكيفية تأثره وتأثيره على المجموعة.

٢. التركيز على المرؤوسين، دوافعهم، وسلوكهم، وتأثيرهم على مدى نجاح القائد وتعامله معهم، وترتب على ذلك وجود عاملين مهمين في تحديد القيادة وهما الاهتمام بالعمل والاهتمام بالعاملين.

٣. التركيز على المهمة، وقد حددت هذه النظرية في مجملها القيادة تتأتى من تفاعل قوى هي قوى القائد المتمثلة في ثقته بالمرؤوسين واتجاهاته وسلوكه، وقوى المرؤوسين وتتمثل في دوافعهم وتوقعاتهم ومواقفهم، وقوة الموقف والمتعلقة بسلوك الأفراد وقيم التنظيم.

أهم الدراسات في هذا الاتجاه هي دراسات جامعات أيوا (Iowa studies) ودراسات أوهايو (Ohio state studies)، ودراسات ميتشغان (Michigan studies). ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها ماك غريغور (Gregor) ببلورة نتائجها مقدما نظرية س- ص (Theory X and Y). ثم تلته عدة نظريات مماثلة منها، نظرية الشبكة الادارية (Grid managerial). ونظرية القيادة بالمشاركة (Participative leadership).

ثالثاً: النظرية الموقفية:

القيادة وفق هذه النظرية تنطلق من أنه لا يوجد نمط قيادي مفضل أو مثالي يصلح للقيادة في كل الأوقات والظروف، وأن محك فعالية القائد هو نجاح المؤسسة، ونجاح أفرادها في تحقيق أهدافهم والتعرف على الشخص المناسب للقيادة وفق هذه النظرية يتم وضع الشخص في موقف معين، وتترك له حرية التصرف، ويتم على أثر ذلك دراسة تصرفاته ومدى صلاحيته للقياده.

ومن أهم النظريات الموقفية نظرية فيدلر(Fiedler)، والتي تفيد بأنه ليس هنالك أسلوب معين ومحدد للقيادة يصلح لكل زمان ومكان، وكذلك لا يوجد هنالك صفات معينة يجب توافرها في القائد بالإضافة إلى أنه لا يوجد قائد يمكن وصفه بالناجح أو الفاشل في كل الأوقات، حيث ترى أن فعالية القائد تعتمد على الموقف الذي يواجهه، والتوافق الصحيح بين شخصية القائد وعلاقته بأعوانه وحبهم له، كذلك مدى الوضوح في مهام العمل، وقوة المركز الذي يمكن القائد من إجبار أفراد المجموعة على الإنصياع له وتقبل قيادته وتوجيهاته، وتقوم النظرية الموقفية لفيدلر على أساس أن فعالية القائد تتوقف على هيكل حاجاته ومدى تحكمه وتأثيره في موقف معين، وأن ذلك يتعلق بمدى الانسجام بين سلوكه وخصائص الموقف. وحسب فيدلر فإن فعالية الجماعة ترتبط بأداء أو عمل يميز أسلوب القائد وتفضيله للموقف، حيث أن أداء الجماعة مقترن بمحفزات القائد للجماعة وسيطرته وتأثيره في الموقف. وتتميز هذه النظرية بأنها تصور موقف القيادة على أنه ميدان تنافسي أو صراع يسعى به القائد لتحقيق حاجاته الشخصية، وإنجاز أهداف تنظيمية في آن واحد، ويمثل النمط القيادي والموقف ،البعدين الأساسيين لهذه النظرية.

أنماط القيادة:

وأشار كل من (الناقة، ٢٠٠٧، المعايطة،٢٠٠٧، العنزي، ٢٠١٣) إلى تصنيف المهارات القيادية بشكل عام في خمسة أنواع هي:

١. **المهارات الإدراكية المعرفية:** وتنبثق عن المعلومات، والعمليات المعرفية، والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في مجال معين يرتبط بمهمة معينة، ويتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات الخاصة بذلك المجال.

٢. **المهارات الوجدانية:** وتشير إلى آراء الفرد الشخصية واستعداداته الذاتية وميوله وقيمه وسلوكه الوجداني، وتتعلق بحساسية الفرد ومدى تكامل شخصيته، وثقته بنفسه واتجاهاته نحو تخصصه ومهنته ومؤسسته.

٣. **المهارات التصورية الإدراكية:** وتعمل سوياً مع المهارات الإنتاجية، وتهدف منها القدرة على التبصر بالمواقف ككل، والنظر إلى أية مشكلة نظرة شاملة وكلية داخل إطار المؤسسة وما يتصل بها ككل، وهي مهارات خاصة بالقدرة على تحليل المواقف الصعبة، والتعامل مع المعلومات المتشابكة، واستخلاص النتائج واحتواء المواقف والبصيرة والنفاذ في عمق المستقبل والتصور الدقيق للأشياء، والنظر بشكل ثابت للمشاكل، وهذه المهارات لها علاقة كبيرة بالقدرة على تحليل المشاكل بصورة سليمة واكتشاف بدائل عديدة وتحليل وتقييم هذه البدائل لتحديد أنسبها.

٤. **المهارات الإنتاجية:** وتعني حصيلة أو أثر أداء الفرد للمهارات الثلاث السابقة في المهمة الموكولة إليه، ويتحدد في ضوئها المستوى الأدائي والقيمي لدوره في المؤسسة.

٥. **المهارات الأدائية:** وتتضمن المهارات النفس حركية في الحقول التقنية ومكونات البناء البدني والحركي، وتعتمد إلى درجة كبيرة على ما لدى الفرد من مهارات معرفية.

ويؤكد علماء النفس الإجتماعي على أهمية القيادة والدور الكبير الذي تقوم به في بناء الجماعات المختلفة، كما يؤكدون الأهمية البالغة للقائد في تماسك تركيب الجماعة، حيث يلعب القائد دوراً كبير في تنظيم أهداف الجماعة، ووضع معاييرها، كما يضعون خطط النشاط لجماعتهم، ويعمل القائد كذلك على إشباع حاجات أفراد الجماعة، وتتراوح مواقف القائد بين الترغيين والترهيب حيث يشعر جماعته بالود والعطف في أحيان معينة، وينبههم للخطر الذي يمكن أن يعيق تطورها، ويعتبر هذا الحزم من قبل القائد ذو دور كبير في نجاح الجماعة، ولمعرفة نوع القائد لا بد من تحديد الحاجات المادية والإجتماعية والنفسية للجماعة، وكلما زاد حجم الجماعة وزادت وظائفها، تظهر الحاجة إلى وجود عدد من القادة، الذين ينظمون شكلاً هرمياً للقيادة، بحيث يكون في أعلى هذا الشكل الهرمي القائد الأول، ويليه طبقات أخرى من القادة، (عبدالله، ١٩٩٨).

والقيادة توجد من أجل الجماعة، حيث يرتبط مفهوم القيادة بالجماعة أكثر من إرتباطه بالأفراد فتقدم أي مجموعة وفي أي مجال يحتم التعاون بين الأفراد وعدم الإنفرد بالسلطة، حيث أن القيادة الجماعية التعاونية، تضمن مشاركة كل فرد بالجماعة، حيث يضمن كل فرد أن يكون له دور فيساعد ذلك على توضيح الهدف وتحسين الوسائل بما يحقق الناجح الفردي والجماعي، (الفنيش، ٢٠٠٠).

وتصنف أنماط القيادة بشكل رئيس إلى ثلاث أنماط هي الديكتاتورية والديموقراطية والتسيبية في مايلي (الطيب، ١٩٩٩، عوض، ٢٠٠٠، أبو مغلي، ٢٠٠٢):

أولاً القيادة الديكتاتورية:

في القيادة الدكتاتورية تتركز السلطة بيد شخص واحد، تكون درجة معرفته أكبر من درجة الآخرين، وتكون موجهه لتحقيق الأهداف التي تخدم المجموعة، ومن خصائص هذا النوع من القيادة أن القائد هو الذي يتخذ القرارت وما على أفراد المجموعة إلا الطاعة دون إستفسار أو مناقشة، ويطلق على القائد في هذا النوع بالمتسلط، حيث أن المناخ الإجتماعي السائد يكون تسلطي وإستبدادي، والسلوك الإجتماعي يتميز بكثرة المناقشة السلبية، ويسود شعور بالإحباط وقلة الروح المعنوية، والقائد في هذا النمط دائم التركيز على نفسه وموقعه على حساب أفراد جماعته وقد ينسب جميع ما يتحقق من انجاز ونجاح لنفسه، ويعزو أي فشل لعدم إطاعة مرؤوسيه لأوامره وعدم تنفيذ تعليماته، وقد يكون النمط الديكتاتوري هو الأنسب في بعض الحالات إذا كانت جماعة العمل غير متجانسة أي الأفراد لا يعرفون بعضهم، إذا كانت جماعة العمل قليلة الثقة بنفسها ولا تتفق على رأي، أو إذا كانت جماعة العمل من العناصر ذات الميول العدوانية والمشاغبة.

ثانياً القيادة الفوضوية التسيبية:

تكون الحرية الكاملة للجماعة والتفرد في إتخاذ القرارات مع دور محدود للقائد في هذا النمط حيث أن القائد لا يقوم بعمل المناقشات، ولا ينظم العمل، وتسود الفوضى والسلبية هذا النمط من القيادة لغياب القوانين أو الإجراءات والسياسات المحددة التي يجب أن تتبع والقائد في هذا النمط لا يتدخل في مجريات الأمور، ولا يصدر قراراً أو توجيهاً، ويفوض جميع سلطاته، ويتهرب من المسؤولية، ويوصف هذا النمط القيادي بأنه الأقل من حيث الإنتاجية والفاعلية وإنتاجية العمل،

والأفراد فيه لا تخدم شخصية القائد، ويعتبر هذا النمط معاكسًا تمامًا للقيادة الديكتاتورية، وذلك لغياب قيادة حقيقية، ولكل فرد الحرية في أداء عمله.

ثالثاً القيادة الديمقراطية:

وتعني القيادة الجماعية حيث أنه في هذا النمط تقوم الجماعة باختيار قائدها، ويتم بناء علاقات ايجابية وطيبة بين القائد ومرؤوسيه، بحيث يقوم العاملين بمناقشة المشكلات ومشاركة القائد في وضع الأهداف واتخاذ القرارات، وفي هذا النمط يستمد القائد سلطته من مرؤوسيه والعاملين معه، ويقوم بتشجيع المرؤوسين ويبني ثقة متبادلة معهم، ويفوض القائد سلطاته في هذا النمط الى مرؤوسيه، ويشجعهم على تحمل المسؤولية ولا يفرض القائد أو يملي قرارات، وإنما تتخذ القرارات بالأغلبية ويعد هذا النمط هو الأمثل، واستخدام هذا النمط يحقق الانسجام والتفاهم والتعاون بين القائد ومرؤوسيه، ويؤدي استخدام هذا النمط إلى شعور العاملين بالأمن والاستقرار بالعمل، ويؤدي لوجود رابطة قوية بين القائد وأفراد المجموعة ويسمح للأفراد بالتطور والتقدم بالعمل.

الحاجة إلى القيادة:

يرتبط نجاح العمل الجماعي، في كل مجالات الحياة، بوجود قيادة حكيمة، تشرف على تخطيط العمل، وتنسيق جهود العاملين، وتوجهها نحو الأهداف المرسومة. وتزداد صعوبة المسئولية الملقاة على كاهل القائد وخطورتها كلما كان العاملون معه على قدر عال من الثقافة والمعرفة، ويستدعي هذا أن يفوقهم هو في إعداده واستعداده، وأن يتصف بصفات شخصية عالية، حتى يكتسب ثقتهم ويمكنه أن يتعامل معهم (الأفندي، ١٩٧٦).

ويشير (العجمي، ٢٠٠٨) إلى أهمية القيادة في:

١. تعميم القوى الإيجابية في المؤسسة وتقليص الجوانب السلبية بقدر الإمكان.

٢. السيطرة على مشكلات العمل ورسم الخطط اللازمة لعملها.

٣. تنمية وتدريب ورعاية الأفراد، إذ أنهم الرأسمال والأهم والمورد الأعلى.

٤. مواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.

٥. أنها حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.

٦. أنها البوتقة التي تتصهر بداخلها طاقة المفاهيم والسياسات والاستراتيجيات

٧. أنها قيادة المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.

إن المدير كقائد تربوي في مؤسسته يؤثر في كافة العاملين، ويلهب فيهم المشاركة الكفؤة وتحمل المسؤولية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ويجني معهم النجاحات المأمولة القابلة للتحقيق. كان المدير في وقت من الأوقات مديرًا للمدرسة وقائدًا لها ومشرفًا على هيئة التدريس والموظفين وقائدًا تدريسيًا، وكان الصانع الأول للقرار، في المحافظة على الأدوار المتعددة، عمل المدير جنبًا إلى جنب مع هيئة التدريس لتحسين البرامج التعليمية للمدرسة باستمرار وقد تم تحقيق ذلك بالمحافظة على أفضل الممارسات المنهجية ومشاطرتها مع المعلمين كما سعى المدير أيضًا إلى التأكد من أن معلميه قد تلقوا تدريبًا في تلك الممارسات وعمل على الإطلاع على آخر الممارسات الإشرافية والإدارية ووضعها في إطارها المناسب ضمن بيئته الخاصة.

السلوك القيادي:

ويؤكد (بلانكارد، كونور) والمشار إليه في (العنزي، ٢٠١٣) أن كثيراً ما تقاس فاعلية المجموعة بمهارات قائدها، وإذا ما إعتبرنا أن القيادة تعني القدرة التأثيرية في الآخرين من خلال سلوكات مقنعة تصل إلى درجة الإعجاب، فالقائد يتربع على قمة هرم المجموعة المؤسسية بمفهومها المصغر، فهذا يعني أن المجموعة ستكون خلية نحل جادة نشطة يشعر كل من يعمل

فيها أن لها بيت آخر له يسعى لإسعاد أفراده وتحقيق ذاته ولا شك أن تحقيق مثل هذا المتطلب يحتاج إلى:

- تحقيق التوازن بين أهداف المجموعة والحاجات الشخصية للعاملين فيها.
- التزام المصداقية في التعامل لإشاعة أجواء الثقة والاحترام المتبادل.
- بناء شبكة من العلاقات الأفقية والعمودية بين العاملين.
- التطبيق العملي الواضح للنظريات والتعليمات التي يروجها القائد.
- تحقيق مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات من خلال الهيئات والمجالس المتخصصة.

ولعل انطلاق السلوك القيادي من منظومة قيمية سامية يسهم كثيراً في تحقيق تطلعاتها، فالمجموعة التي تعمل على تطبيق القيادة من خلال القيم بشكل فعلي، يوجد فيها رئيس واحد، وهو تلك القيم التي كان الجميع قد اتفق عليها، وهذا يعني أن كل قرار أو خلاف أو إختلاف في رأي الفريق يجب التعامل معه بالإستناد إلى مرجعيته، وهو منظومة القيم المعترف بها.

مجالات الإدارة التعليمية:

تتمثل مجالات عمل الإدارة التعليمية في عدد من النقاط أهمها مايلي (مرسي، ٢٠٠٤) :

١. تطوير المناهج الدراسية: وتعني تطوير العملية التعليمية من حيث الأداء والمحتوي، وهذا يعني أن تعمل المدرسة باستمرار على تطوير أسلوب أدائها والطريقة التي تعلم بها التلاميذ، وكذلك تطوير محتوي ما تعلمه لهؤلاء التلاميذ وهذا يفرض على المدرسة ضرورة ملاحقتها للتطورات الجديدة باستمرار في ميدان التربية وما يستجد في الميدان من اتجاهات حديثة وطرائق وأساليب مبتكره.

٢. التلاميذ: يشتمل ميدان النشاط الإجرائي للإدارة التعليمية فيما يتعلق بالتلاميذ تلك الخدمات التي تكمل التعليم المنظم داخل الفصل، وأهم هذه الخدمات هي الخدمات العلمية والاجتماعية والتوجيه والإرشاد والعلاج ومختلف الخدمات السيكولوجية وتوفير الكتب الدراسية ووسائل النقل وغيرها، وكل هذا يتطلب من جانب الإدارة تنظيما وتنسيقا وإشرافا فعالاً.

٣. علاقة المدرسة بالمجتمع: ترتبط المدرسة بالمجتمع، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية قامت لخدمة المجتمع وتحقيق أغراضه في تربية النشء ويعتمد نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها على مدى ارتباطها العضوي بالمجتمع الذي تعيش فيه ومن هنا يصبح أول واجب رئيسي للإدارة التعليمية هو القيام ببرنامج فعال لتحقيق العلاقات الناجحة بين المدرسة والمجتمع ولا بد أن يضع هذا البرنامج في اعتباره خصائص.

٤. البناء التنظيمي: يرتبط البناء التنظيم بالعلاقات المتبادلة بين الأفراد وبين التنظيم من اجل تحقيق الأغراض والأهداف المنشودة، ويثمن هذا الجانب عناصر رئيسية في مقدمتها المفاهيم المتعلقة بالمنظمة الرسمية وغير الرسمية والسلطة والرقابة وقنوات الاتصال والتمثيل.

٥. هيئة العاملين: وهو من الميادين الرئيسية للإدارة التعليمية ويتعلق هذا الميدان بتوفير القوى البشرية اللازمة لتنفذ البرامج التعليمية، فالعمل في المدرسة الحديثة يحتاج إلى الكثير والعديد من أنواع العاملين. ومن بين الوظائف التي تقوم بها الإدارة التعليمية رسم سياسة للعاملين ومستوياتهم وأسس اختيارهم وتوجيههم وتوزيعهم والإشراف عليهم وتقييمهم وإعداد سجلات لهم وغير ذلك.

٦. المباني المدرسية والتجهيزات: حيث تكون جزء هاما من نشاط الإدارة التعليمية. فالإنشاءات المدرسية الحديثة وتجهيزها أصبح عملية ضخمة إذ يجب توافر شروط أساسية فيها منها أن تكون وظيفية ومرنة واقتصادية ومأمونة ومريحة وحسنة الموقع وجيدة التجهيز والصيانة وغيرها من الأمور الأساسية التي تلقي على الإدارة التعليمية أعباء ضخمة. المجتمع الذي تخدمه المدرسة وإمكانياته ومدى طموحه وتطلعاته يتوقعه من المدرسة وربط أبناء المجتمع بالمدرسة من خلال برنامج لخدمة البيئة وبرامج متنوعة لتعليم الكبار وتبصير أبناء المجتمع بالأنشطة والجهود التي تقوم بها.

٧. الشؤون المالية: وتعتبر من جوانب الإدارة التعليمية يختص بالأمور التي تتناول إعداد الميزانية وترتيب مرتبات المدرسين وعلاواتهم وترقياتهم والمشتريات والمناقصات والتوريدات وعمل الميزانية الختامية وما شابه ذلك.

ومن خلال النقاط السابقة يتضح بأن العملية التربوية مترابطة ومتصلة ومتشابكة بجميع جوانبها، فلا يمكن أن تلعب الإدارة التربوية دورا بارزا بالحياة التربوية إذا لم تمتع بصفات سلوك قيادي مؤثر وفعال مما ينعكس ايجابيا على المناخ التنظيمي في التعامل مع كل المجالات والميادين والقضايا التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالعملية التربوية برمتها (سليم، ٢٠٠٩).

دافعية الإنجاز:

أهتم علماء النفس بدراسة السلوك الإنساني بغية فهمه وتفسيره وربطه بمتغيراته النفسية، فوضعوا قوائم للحاجات والدوافع لدى الإنسان على أساس أنها محركات تقف وراء سلوكه، ويمكن تفسير هذا السلوك في ضوء دافعية الإنسان وأن أداءه مرهون بنوع دافعيته ودرجتها، ويرجع إهتمام علماء النفس بالدافعية بإعتبارها أحد العوامل التي تؤثر في معظم المواقف التي تواجه الإنسان وتفرض

عليه سلوكاً معيناً ولعلاقتها بنشاطه وفاعليته، وفي هذا الصدد يعتبر الدافع للانجاز من الدوافع النفسية المهمة التي تكون شخصية الإنسان وتحدد ما سيكون عليه أداءه.

وتعتبر بداية النصف الثاني من القرن العشرين نقطة بارزة في دراسة موضع الدافعية عموما ودافعية الإنجاز خصوصا وشكلت الدافعية ملتقى اهتمام العديد من الباحثين في علم النفس على وجه العموم وعلم النفس الدوافع على وجه الخصوص (منسي، ١٩٩٨).

وتعد الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف أو في حل المشكلات، أو في أي نوع من أنواع السلوك التي تخضع لعوامل التدريب (الشرقاوي، ٢٠٠١).

ويوضح (خليفة، ٢٠٠٠) بتمييز بعض الباحثين بين الدافع (Motive) ومفهوم الدافعية (Motivation) على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد حيز التطبيق الفعلي فإنه يعتبر الدافعية، وبالرغم من محاولة التمييز هذه إلا انه لا يوجد مبرراً لها، فالمفهومان مرادفان لبعضهما البعض فكلاهما يعبر عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع. وكلمة الدافعية (Motivation) لها جذور في الكلمة اللاتينية (Movere) وتعني يدفع أو يحرك في علم النفس، حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك.

فالدافع هو حالة توتر أو استعداد دخلي يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين (الغامدي، ٢٠٠٩).

وتعددت جهود الكثير من العلماء في البحث في موضوع الدافعية، ونتج عن ذلك العديد من التعريفات والمفاهيم المتعلقة بها ومن هذه التعريفات:

حيث يرى راجح (١٩٩٩) أن الدافع هو حالة داخلية جسمية أو نفسية تستثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة.

ويعرف باهي وشلبي (٢٠٠٠) الدافعية بأنها طاقة كامنة في الكائن الحي تعمل على إستثارته ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الإستجابة المفيدة وظيفياً في عملة تكيفه مع بيئته الخارجية ووضع الإستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الإستجابات المحتملة مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين.

ولا بد من التمييز بين مفهوم الدافعية وبعض المفاهيم الأخرى التي ترتبط به مثل (الحاجة، الباعث، الحافز):

الحاجة:

الأصل في الحاجة أنها حالة من النقص أو العوز والافتقار تقترن بنوع من التوتر والقلق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص، سواء كان هذا النقص مادياً أو معنوياً، داخلياً أو خارجياً (جمجوم، ٢٠٠٢).

وبناءً على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها (خليفة، ٢٠٠٠).

الحافز:

الحافز يشير إلى "العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك". ويرادف البعض بين مفهوم الدافع ومفهوم الحافز على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي مقابل ذلك فإن هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم

الدافع حيث يستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية في حين يقتصر مفهوم الحافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط (خليفة، ٢٠٠٠).

الباعث:

يعرف فيناك (Vinacke) الباعث بأنه "يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على إبقاء فسيولوجية أو اجتماعية وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقية كأمثلة لهذه البواعث، فيعد النجاح والشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز" وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف)، (خليفة، ٢٠٠٠).

تصنيف الدوافع:

تصنف الدوافع إلى اتجاهين رئيسيين ويتفرع منهما إتجاهات أخرى كالأتي (الداهري، ٢٠٠٠):

أولاً: إتجاه يقوم على أساس الحاجة ويضم ثلاثة أنماط من الدوافع وهي:

١. الدوافع الفسيولوجية: وهي التي منشؤها حاجات فسيولوجية فطرية ضرورية لحفظ الذات وبقاء النوع كالحاجة للماء والطعام والهواء .

٢. دوافع الاستثارة الحسية: وهي التي تنشأ عن حاجة فطرية لدى الكائن الحي إلى قدر معين من الاستثارة الحسية أو التنشيط، فمثلا وجود الإنسان في حالة من الشعور بالوحدة يثير فيه الملل ويدفعه ذلك إلى القيام ببعض السلوكيات أو النشاط كزيارة أحد الأصدقاء (نشاط اجتماعي).

٣. الدوافع النفسية الاجتماعية: وهي التي تنشأ أساسا عن حاجات نفسية واجتماعية ويلعب المستوى التعليمي والثقافي ومعايير المجتمع دوار كبيرا في استثارتها وتوجيه إشباعها .

ثانياً: إتجاه ويقوم على أساس يدرك الإنسان للدافع المسبب له ويضم نوعين من الدوافع:

١. الدوافع الشعورية: وهي التي يمكن للشخص إداركها ويعي ما وارء سلوكه وعلى هذا الأساس فكل الدوافع التي تتبع من الاتجاه الأول في هذا التصنيف هي دوافع شعورية.

٢. الدوافع اللا شعورية: وهذه الدوافع هي التي تتسبب في سلوكيات لا يعي الشخص مصدراً لها أو سببا لحدوثها.

نظريات الدافعية:

حاولت بعض النظريات تفسير الدافعية وفي مايلي نبذة عن بعض هذه النظريات التي فسرت الدافعية:

النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الدافعية تنشأ عند الفرد بسبب مثيرات داخلية أو خارجية بحيث يصدر الفرد سلوكا استجابة لهذه المثيرات إذ يرى ثورنديك (Thorndike,1996) بأن السلوك يحركه باعث له ثلاث وظائف: الأول يمد السلوك بشحنة " محركة يبعث فيه النشاط والثاني أنه ينتقي استجابات معينة تؤدي إلى الإثابة، والثالث يوجه إلى الهدف الذي يبعده عن العقاب، والإثابة في هذه الحالة تهيئ الفرد بواسطة استعداد عصبي لربط الاستجابة بالموقف وجعلها تتكرر في المواقف المشابهة وعليه فإن المنظور يقوم على أساس أن الارتباطات بين المثير والاستجابة هي التي تقوم بالوظيفة الإستثارية، والتوجيهية للباعث (الفرماوي، ٢٠٠٤).

النظرية الإنسانية:

تعود معظم مفاهيم هذه النظرية إلى ماسلو (Maslow, 1970) والتي جاءت رداً على نظرية التحليل النفسي واعتراضاً على النظرية السلوكية ،بحيث يرى" ماسلو " أن الدوافع تنمو على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع والحاجات لدى الإنسان كحاجات تحقيق الذات، غير أن هذه الحاجات لا تتبدى في سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية.

النظرية المعرفية:

تعتبر هذه النظرية من أهم النظريات التي فسرت الدافعية، حيث ترى أن الأفراد يستجيبون للمثيرات في ضوء نتائج العمليات المعرفية التي يجريها الأفراد على المثيرات وترى أن عملية الإدراك الحسي والتفسيرات التي يعطيها الأفراد للمثيرات تحدد طبيعة السلوك (نشواتي، ١٩٩٨).

حيث يركز المعرفيون على المعارف التي يكتسبها الفرد والتأكيد على كيفية فهم الأحداث من خلال الإدراك والتفكير الذي يؤثر على سلوكه في مختلف المواقف. وتؤكد هذه النظرية على أن الإنسان كائن إرادي عقلاني يتمتع بإرلدة حرة تسمح له باتخاذ قرارات واعية في انتهاج السلوك الملائم للمواقف (الزغول، ٢٠٠٤).

دافعية الإنجاز:

تعتبر دافعية الإنجاز من الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، وقد ظهرت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في مجال علم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشخصية، وأيضا في مجال التحصيل الدراسي والأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي، لما

له من أهمية بالغة في تفهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية، وبوجه عام فقد حظي الدافع للإنجاز باهتمام أكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى (الصافي، ٢٠٠١).

ففي مجال التربية والتعليم تعتبر دافعية الإنجاز– وخاصة لدى الطلاب– من المفاهيم الرئيسة التي يتم التركيز عليها، حيث أظهرت كثير من الدراسات دور دافعية الإنجاز في العملية التعليمية عموماً (عبابنة، ١٩٩٩).

ويعود الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز لما لها من أهمية في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، ومنها المجال التربوي والمجال الأكاديمي، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف وفهم سلوك الفرد وتفسيره وسلوك المحيطين به، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكونًا أساسيًا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، ومما يحقق من أهداف، ومما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني (خليفة، ٢٠٠٠).

مفهوم دافعية الإنجاز:

يعد الدافع للإنجاز من أهم الجوانب في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برز كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك بل يمكن اعتباره أحد منجزات الفكر النفسي المعاصر (الصافي، ٢٠٠١).

ويعود استخدام مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى ألفرد أدلر (Adler) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وعرضه كارت ليفن (Levin) في ضوء تناوله مفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام موراى (Murray) لمصطلح الحاجة للإنجاز، وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع

إلى موراي في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونًا مهمًا من مكونات الشخصية (خليفة، ٢٠٠٠).

وقد أخذ مفهوم الدافعية للإنجاز في الانتشار منذ بداية الخمسينيات من خلال الأبحاث الكثيرة التي قام بها كل من ماكليلاند واتكنسون وعدد كبير من الدارسين منذ ١٩٥٣ (عبدالله، ١٩٩٨).

كما يرى فرنون (Vernun) أن دافعية الإنجاز " ترتبط بأهداف متجددة، ويتضمن السلوك المنجز بشكل عام النشاط الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من التفوق والامتياز، كما يتضمن منافسة الآخرين والتغلب عليهم وتخطيهم في كل عمل ونشاط (الزهراني، ١٩٩٤).

وعرف موراي (Murray) دافعية الإنجاز بأنه أن يحقق الفرد شيئاً صعبًا، أن يتمكن، أو يسيطر على، أو ينظم أشياء مادية، أو بعض أفراد الإنسان أو الأفكار، أن يقوم بهذا بأكبر سرعة ممكنة أو تأكيد قدر ممكن من الاستقلال، أن يتغلب على العقبات ويبلغ مستوى مرتفعًا، أن يتفوق المرء على نفسه، أن ينافس الآخرين، وينبذهم، أن يرفع المرء من اعتباره لنفسه بأن ينجح في ممارسة بعض المواهب (الخولي، ٢٠٠٢).

وعرفه الحجي (١٩٩٦) بأنه دافع مكتسب من البيئة ويشمل مجموعة من القوى (معرفية، انفعالية، سلوكية) بحيث توجه الفرد نحو تحقيق الهدف.

ويشير ماكليلاند (McClelland, 1998)، إلى أن دافعية الانجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين.

ويضيف بول (Ball, 1977)، أن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل.

ويمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها (بوحمامة، وعبدالرحيم، والشحومي، ٢٠٠٦).

وتعد دافعية الإنجاز العالية تحفز أفرادها على مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. وأن هذه الفئة من الأفراد تعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب (Petri, & Govern, 2004).

وإن القوة الدافعة للانجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلبة دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الانجاز والمثابرة في العمل والاداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الانجاز –كما تقاس حاليا– وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الاكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل (علاونة، ٢٠٠٤).

نشأة دافعية الإنجاز:

يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة الإتزان عندما يختلف، وتسمى الدوافع ذات المصادر الداخلية بأنها دوافع فطرية بيولوجية غير متعلمة، أما الدوافع ذات المصادر الخارجية فإنها دوافع متعلمة أو مكتسبة

تنتج من خلال عملية التنشئة الإجتماعية التي يتعرض لها الفرد، وتنمو وتتعزز هذه الدوافع من خلال عمليات الثواب والعقاب مثل التحصيل والحاجة إلى الأصدقاء (Tomlinson, 1999).

تنشأ الدافعية الداخلية عندما توجد لدى الفرد الرغبة الداخلية التي تدفعه لفعل شيء ما إما لأن هذا الفعل سوف يجلب اللذه أو الشعور بالسعادة، أو لأن هذا الفعل أو السلوك ذو أهمية خاصة بالنسبة له. وأما نشأتها خارجياً فتحدث عندما يكون الفرد مجبراً على أداء شيء ما أو سلوك بطريقة معينة بسبب تأثير عوامل خارجية عليه مثل الحصول على ترقية أو مكافئة مالية (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005)

أنواع دافعية الإنجاز:

ميز كل (فيروف وسميث) بين نوعين من الدافعية في الإنجاز وهما (خليفة، ٢٠٠٠):

١. دافعية الإنجاز الذاتية: وهي تتضمن تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز .

٢. دافعية الإنجاز الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق الذي يعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين .

ويذكر سميث أن كلا النوعين يؤثر في نفس الموقف ولكن بدرجة مختلفة وفقًا لسيادة أحدهما على الآخر في هذا الموقف .

وهناك عدة عوامل تؤثر في مستوى إنجاز الفرد وتساهم في رفع أو خفض مستوى الإنجاز لديه كالأتي (حسن، ٢٠٠٣):

١. **الأسرة:**

تستطيع الأسرة التأثير على إنجاز أبنائها من خلال أساليبها المتبعة في التنشئة، إذ يشير ماكليلاند إلى أن الدفء الوالدي والأب غير المسيطر بالإضافة إلى معايير الوالدين هي عوامل مؤثرة في إنجاز الفرد، حيث أن الأفراد الذين لديهم درجة عالية من الإنجاز كان آباؤهم يحثونهم على الإنجاز العالي باستمرار مع إحاطتهم بالدفء الوالدي وتهيئة المناخ النفسي المستقر في البيت، بعكس الأفراد المنخفضي الإنجاز حيث كان المناخ لديهم يتسم بالسيطرة والتسلط من جانب الأب، كما أن المناخ الأسري الذي تسوده أجواء التوتر وعدم التفاهم قد يعرض الفرد للقلق والتوتر مما يؤدي إلى تعطيل العمليات العقلية التي يعتمد عليها الإنجاز.

٢. **المؤسسات التربوية:**

وهي التي يقع على عاتقها تحديث المجتمع، حيث أنها مسؤولة عن إعداد الموارد البشرية التي تسهم في عملية النمو الاقتصادي للمجتمع، وبالتالي فإن أي تدني أو نقص في كفاءة هذه المؤسسات سيقلل من فاعليتها في المجتمع .

٣. **الطبقة الإجتماعية:**

قسم الباحثون في ميدان الاقتصاد وعلم الاجتماع مستويات الطبقة الاجتماعية بناء على مستوى الدخل للأسرة ومهنة الأب والأم والمستوى التعليمي لها ونوعية المسكن ومنطقته وعدد الغرف والتسهيلات الثقافية الموجودة في البيت ووسائل الراحة وعدد أفراد الأسرة، وقد أشارت عدة دراسات أن دافعية الإنجاز تتأثر بالطبقة الاجتماعية، حيث وجد أن الطبقة الميسورة الحال هي أكثر

الطبقات توجهاً نحو الإنجاز وتحقيق النجاح والتفوق وبعكس ذلك الطبقة الدنيا والتي تركز على تحصيل الرزق .

٤. الثقافة السائدة:

حيث أن هذه الثقافة بنظمها وأعرافها وتقاليدها ومؤسساتها هي التي تشكل سلوك الفرد بما يتناسب مع طبيعتها السائدة، فالثقافة التي تساعد على الإنجاز تحث على الالتزام بالأنظمة ودقة العمل واحترام الزمن ووفرة الإنتاج وتوفير الخدمات المطورة، أما الثقافة الأخرى التي لا تدعو إلى الإنجاز فينتشر فيها الفوضى وعدم احترام الزمن والشحة في الإنتاج والهدر في الموارد وتدهور الخدمات وعدم مجاراة التطور .

النظريات التي فسرت دافعية الإنجاز:

تناولت عدد من النظريات دافعية الإنجاز حيث تنوعت وتفاوتت في تفسيرها ومنها:

١. نظرية هنري موراي (H.Murray Theory, 1938):

تعتبر محاولات هنري موراي (Murray) أولى محاولات التنظير في دافعية الإنجاز فقد تمكن من بناء نظرية مبدعة عن الشخصية الإنسانية بما أسهم به من فنيات قياس أو دراسة فهو يقدم نظريته كصيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية، وحدد مفهوم الحاجة على أنها تكوين فرضي يكمن وراء القوة التي تنظم الإدراك والفهم والتعقل والنزوع والأداء بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى وجهة معينة . ويشير إلى أن الحاجة قد تستثار في بعض الأحيان مباشرة بواسطة عمليات داخلية من نوع معين (قد تكون جشوية الأصل غدوية أو تتعلق بسرير المخ تنشأ في سياق التابعات الحيوية)، ولكنها تستثار أكثر في حالة الاستعداد بواسطة حدوث أحد الضغوط الفعالة (الشوكاني، ٢٠٠٥).

ويتضح من منظور موراي للدافعية للإنجاز ما يلي (الشوكاني، ٢٠٠٥):

١. التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفيرها للفرص التي يستطيع الفرد من خلالها إشباع هذه الحاجة، فسبل إشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحدد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام.

٢. التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دورًا فعالاً في استثارة الحاجة للإنجاز فهو يؤكد على الدافعية المستثارة وأن الفرد لابد أن يستثار في وجود الآخرين ليتفوق .

٣. اهتمامه بقياس دافع الإنجاز حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع.

وقد صاغ عدة عبارات دالة للإنجاز يرى إمكانية استخدامها في بناء الاستخبارات التي توضع لقياس دافعية الإنجاز والتي تتم على عدة جوانب منها: الانسياق وراء الطموح، المنافسة، المسؤولية، التفوق، المثابرة، الإصرار. بالإضافة إلى جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة للإنجاز مثل: الحاجة إلى الاعتراف، السيطرة، الاستقلال.

٢. نظرية ماكليلاند (McClelland Theory, 1967):

سار ماكليلاند خطى هنري موراي في تطوير نظرية الدافعية، ويطلق ماكليلاند على تصوره للدافعية (نموذج الاستثارة الانفعالية)، ويشير (قشقوش، ومنصور، ١٩٨٩) إلى أن دافع الإنجاز يشغل مكانة هامة في نموذج ماكليلاند وهو يرى أن هذا الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الأهداف الإيجابية أو السلبية التي تستثار في المواقف التي تتضمن سعيًا وفق مستوى معين من الامتياز أو التفوق وحيث يقيم الأداء على أنه نجاح أو فشل.

وتشير هذه النظرية إلى أن هناك ارتباطًا بين الخبرات السابقة وما يحقق الفرد من إنجازات، فإذا كانت الخبرات الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما

إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعًا لتحاشي الفشل (خليفة، ٢٠٠٠).

كما أوضح ماكليلاند (McClelland) أن النمو الاقتصادي للأمم يرتبط بالحاجة للإنجاز ارتباطًا قويًا، كما ثبت من الدراسات التي أجراها على عدة بلدان مختلفة أن ٧٨ % من تلك البلدان التي قيمت الحاجة للإنجاز فيها بأنها مرتفعة أنجزت أفضل ما يتوقع من الناحية الاقتصادية، ويفسر ماكليلاند هذا بأن الفرد الذي يمتلك دافعًا عالياً للإنجاز سيكشف عن سلوك يتسم بالنشاط والحيوية والعزيمة، وهذا بدوره سيجعله يتصرف بطريقة تعزز النمو الاقتصادي (حسن، ٢٠٠٣).

ويرى ماكليلاند (McClelland) بأن العمل في المنظمة يوفر فرص الإشباع في ثلاث حاجات هي (ريجيو، ١٩٩٩):

- الحاجة إلى الإنجاز:

وتعني أن الأفراد الذين لديهم حاجة عالية إلى الإنجاز هم الذين يتوقون ويتطلعون إلى الأعمال التي تتضمن نوعًا من التحدي والصعوبة . فهم مدفوعون برغبة عارمة إلى التفوق في العمل وإلى حل المشكلات وإلى التميز في الأداء.

- الحاجة إلى السلطة:

وهي الحاجة إلى توجيه نشاطات الآخرين، وضبطها وإلى أن يكون الفرد صاحب نفوذ، فالأفراد الذين يتمتعون بقدر كبير من الحاجة إلى السلطة والمكانة مدفوعون إلى الحصول على النفوذ والمكانة أكثر من اهتمامهم بحل المشكلات، أو تحقيق أهداف معينة خاصة بالعمل .

- الحاجة إلى الإنتماء:

بمعنى رغبة الفرد في أن يكون محبوبًا، أو مقبولا لدى الآخرين، ويبذل هؤلاء جهدًا لتكوين الصداقات والعلاقات الشخصية.

٣. **نظرية أتكسون (Atkinsion Theory, 1969):**

تميزت نظرية أتكنسون (Atkinsion) في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي تميزها عن نظرية ماكليلاند، ومن أهم هذه الملامح أن اتكنسون أكثر توجهًا معمليًا وتركيزًا على المعالجة التجريبية للمتغيرات، التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكليلاند . كما تميز اتكنسون بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي (خليفة، ٢٠٠٠).

وقام أساس هذه النظرية على أن السلوك المرتبط بالإنجاز يتكون من عاملين: (باهي وشلبي، ٢٠٠٠).

١. الرغبة في النجاح بدرجة تجعل الفرد يتجه نحو الهدف وتتولد هذه الرغبة نتيجة المتغيرات الثلاثة التالية :

- دافع النجاح : ويمثل مجرد الرغبة في القيام بعمل معين .
- ترجيح النجاح : ويمثل التنبؤ مستقبلاً بنتائج السلوك .
- القيمة الحافزة للنجاح : وتتمثل في المنبهات التي تجذب الفرد للعمل على تحقيق هدف معين .

٢. الخوف من الفشل مما يجعل الفرد يبتعد عن الهدف نتيجة تجربة سابقة مرت به، وهذا يكون لمتغيرات ثلاثة هي:

- الدافع إلى تجنب الفشل .
- احتمال الفشل .
- القيمة الحافزة للفشل

واهتم اتكنسون بسلوك المخاطرة والدافعية للإنجاز التي يعتمد عليها هذا السلوك وهو يرى بأن الفرد الذي لديه استعداد عالي للإنجاز لن يتمكن من تحقيق الإنجاز المطلوب ما لم تكن الظروف الموقفية المحيطة به مناسبة ومشجعة على ذلك (حسن، ٢٠٠٣).

٤. نظرية واينر (Winer, 1960):

وهي نظرية تكميلية جاءت بالمنهج الذي يحلل فيه الأفراد أسباب السلوك، وفقاً لهذه النظرية، يمكن تقسيم خواص الإنجاز إلى بعدين مستقلين يتمثلا بمدى سيطرة أو تحكم الفرد في العمل وهذا الحكم هو نوع من أنواع السمات التي ترتبط بالعمل، فالقدرة سمة داخلية والصعوبة في العمل سمة خارجية وبناء عليه يفسر (Winer) أن الاتجاه القوي عند الأفراد ذوي الدافع القوي للإنجاز يرجع إلى عوامل خارجية : مثل المجهود، أو القدرة على العكس من الأفراد ذوي الإنجاز المنخفض الذين يعزون تجنبهم لأداء المهمات إلى افتقارهم المقدرة (Hanover, 2000).

٥. نظرية العزو (Attribution Theory):

وضع برنارد واينر (Weiner) نظرية العزو، وتعد هذه النظرية من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام، والدافعية للإنجاز بوجه خاص . وتهتم هذه النظرية بكيفي

إدراك الشخص لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين، ويركز الباحثون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية على اعتبار أن المعرفة تؤثر على عمليات العزو والسلوك (خليفة، ٢٠٠٠).

وركزت هذه النظرية على الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل، ولكنها تتعامل مع هذين العنصرين باعتبارهما يتسمان بالمرونة والتبدل، لذا تعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات الإدراكية تأثيرًا فيما يتصل بالدافعية خاصة أنها ميزت بين نوعين من عوامل النجاح أو الفشل وهما (باهي وشلبي، ٢٠٠٠):

- عوامل خارجية (بيئية) مثل الحظ وصعوبة العمل .
- عوامل داخلية (تتعلق بالفرد) مثل الجهد والقدرة .

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية في حين أن الأفراد الذين يوجد لديهم الدافع لتحاشي الفشل بدرجة أكبر من الدافع إلى النجاح يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية، وبالتالي فإن الأشخاص الذين تتوفر لديهم رغبة عالية من الدافع للنجاح يحاولون بذل المزيد من الجهد الإضافي لتحقيق النجاح (خليفة، ٢٠٠٠).

الخصائص المميزة لدافعية الإنجاز:

أولاً: الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة :

يهتم الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بالامتياز من أجل الامتياز ذاته وليس من أجل الفوائد التي تترتب على هذا الإنجاز، كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون المواقف التي يتحملون فيها نواتج أعمالهم، كذلك يميلون إلى وضع أهداف ذات مخاطر معتدلة بحيث تكون حافزًا يستثير تحديهم ،

كما أن لديهم منظور مستقبلي بعيد المدى (الأعسر، وقشقوش، وسلامه، ١٩٩٤).

ويتميز كذلك بأنه يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية وينجز أشياء صعبة، وسرعة الفهم والتغلب على العوائق مهما كانت وأن ينافس ويتفوق على الآخرين، وبذل الجهود الشاقة المستمرة في إنجاز ما يقوم به والعمل بمفرده نحو تحقيق هدف سامٍ ويستطيع معالجة أو تنظيم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار (المشعان، ١٩٩٩).

ويميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح وهم أكثر ميلاً للتوصل إلى حلول في المواقف التي تحتاج حلاً لمشكلة ما كما وجد أنهم يميلون إلى احتلال مراكز مرموقة في المجتمع (الحارثي، ٢٠٠٣).

ويتفق كثير من علماء النفس على أن الدافعية للإنجاز هي سمة ديناميكية في الشخصية تكتسب في الطفولة وتظل ثابتة في مراحل العمر الأخرى، وهي من السمات ذات البعدين وتمتد بين الدافعية نحو تحقيق النجاح والدافعية نحو تجنب الفشل (المشعان، ١٩٩٩).

ثانياً: الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة:

أما ذوي الإنجاز المنخفض لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل، ويرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل من الآخرين أو التي تتطلب منهم جهودًا ومثابرة، وتتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح، ويضعون لأنفسهم أهدافًا بسيطة سهلة لا تكلفهم جهدًا أو مشقة، ويرضون بما هم عليه ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة، وكثيرًا ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجية خارجة عن إرادتهم فالنجاح من وجهة نظرهم حظ أو مصادفة وهم ليسوا من المحظوظين (المشعان، ١٩٩٩).

قياس دافعية الإنجاز:

هناك نوعان من المقاييس المستخدمة لقياس دافعية الإنجاز هما المقاييس الاسقاطية، والمقاييس الموضوعية.

١. **المقاييس الإسقاطية:**

تتضمن اختبار تفهم الموضوع (TAT) ووضعه هنري موراي (Murray) وهي طريقة للتمييز بين المستويات\ المختلفة للدافعية للإنجاز حيث تقدم للفرد صور غامضة وغير واضحة ويطلب منه أن يحكي قصة عليها، ويفترض موري أن الفرد يكشف عن نفسه عن حاجاته الإنجازية من خلال هذه القصص (عبدالله، ٢٠٠٣).

ولقد قام ماكليلاند وآخرون(١٩٥٣) بوضع اختبار لقياس الدافعية للإنجاز يتكون من أربع صور اشتقها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده موراي عام (١٩٣٨) أما البعض الأخر فقام بتصميمها خصيصا لقياس الدافعية للإنجاز ويتم عرض كل صورة من صور الاختبار على المفحوص بواسطة شاشة ولمدة (٢٠) ثانية وبعد العرض يطلب منه أن يكتب قصة من خلال الإجابة عن أربعة أسئلة لكل صورة هي :

- ماذا يحدث ؟ منهم الأشخاص؟
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف ؟
- ما محور التفكير؟ ما المطلوب عمله ؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل ؟
- ماذا يحدث ؟ وما الذي يجب عمله ؟ ويعطى للمفحوص زمن قدره لا يزيد عن أربع دقائق حتى يكتب قصة من خلال الإجابة عن الأسئلة السابقة.

و يحصل المفحوص بعد ذلك على درجة عن كل قصة يكتبها لا تخرج من الفئات الثلاثة

التالية (الأنصاري، ٢٠٠٠):

- تعطى الدرجة (-١) إذا كانت القصة لا تحتوي على إشارة للإنجاز.

تعطى الدرجة(٠) إذا كانت القصة تحتوي على إشارة للإنجاز ولكن الإنجاز ليس أساسيا فيها.

تعطى الدرجة(+١) إذا كانت القصة تحتوي على الإنجاز كحاجة أساسية ومركزية فيها.

وعلى إثر أبحاث كل من ماكليلاند وأتكنسون وغيرهم أخذ اختبار تفهم الموضوع لقياس الدافعية للإنجاز بعدا أكثر تطوراً ودقة حيث راعوا صدقه وثباته، فأما عن صدق الاختبار فتم من خلال إيجاد الارتباطية مع عدد من المحكات التي يفترض أنها ترتبط به من الناحية النظرية (قشقوش، ومنصور، ١٩٨٩).

٢. **المقاييس الموضوعية:**

قام كثير من الباحثين بإعداد مقاييس موضوعية لقياس الدافعية للإنجاز منها ما صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس روبنسون (Robinson, 1968) ومقياس واينر (Weiner, 1970) ومنها ما صمم لقياس الدافع للانجاز لدى الكبار مثل مقياس مهربيان (Mehrabian, 1968) ومقياس هرمانز (Hermans, 1970).

وفي مايلي شرح لبعض هذه المقاييس:

١. **مقياس واينر (Weiner, 1970):**

قام واينر بتصميم مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين عباراته مشتقة من نظرية أتكنسون وتكون من (٢٠) عبارة من عبارات الاختيار الجبري، وقام الباحث بإيجاد صدق المقياس

باستخدام الصدق التنبؤي وصدق التكوين وحصل على نتائج مرضية وبالنسبة لثبات المقياس رغم أنه طبق في البيئة الأمريكية في دراستين إلا أنه لم تذكر أية تفاصيل على ثبات المقياس (موسى، ١٩٨٥).

٢. **مقياس سميث (Smith, 1973):**

استخدم سميث طريقة "مورفي" و"ليكرت" في تصميم استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الراشدين، وتكون في صورته الأولى من (١٠٣) عبارة تم إجرائها على عينة قوامها (٨٩) فردا، وانتقى سميث بعد ذلك عشر عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد في دافعية الإنجاز، ثم تحقق الباحث من مدى صدق وثبات الاستبيان بأكثر من طريقة، وحصل على نتائج مرضية (قشقوش ومنصور، ١٩٨٩).

معلم الموهوبين:

تهتم المجتمعات المتقدمة بالموهوبين على إعتبار أنهم أهم ثرواتها على الإطلاق وعماد نهضتها وأملها فى المستقبل المشرق، لذا فهم يهتمون اهتمامًا بالغًا بالبحث عن الموهوبين والعمل على اكتشاف االموهوب عقليًا فى مرحلة الطفولة ويغمرونهم بالرعاية المبكرة والتوجيه السليم، فالأمم التي لا تستطيع أن تحدد القدرات الإبداعية لدى أبنائها ولا تشجعها وتطورها، لن تجد نفسها في ركب الحضارة والتطور.

يشير مصطلح موهوب (Talented) في معجم وبستر (Webster) إلى من لديه قدرة أو استعداد طبيعي، كما يذكر هذا المعجم إلى أن مصطلح متفوق (Gifted) يشير إلى من لديه قدرة أو استعداد طبيعي، ولعل ذلك يشير إلى استخدام مصطلحي متفوق وموهوب كمترادفين.أما في المعاجم العربية فتشير كلمة موهوب إلى أنها "خاصية تصف الفرد الذي يكون لديه قدرة عالية أكثر

من العادي، وحتى الآن لم يستقر على معدل ذكاء معين يصف هذا الفرد، إلا أنه غالبًا ما يكون من (١٢٠) درجة فما فوق، وعادة ما يقترن هذا المستوى العقلي بالابتكار أو يستخدم كمعيار له، مع وجود بعض الخصائص الأخرى لدى الفرد (الأشول، ١٩٩٧).

وبشكل عام تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة تعتبر قدرة أو استعداداً فطرياً لدى الفرد، أما من الناحية التربوية والاصطلاحية فهناك صعوبة في تحديد وتعريف المصطلحات المتعلقة بمفهوم الموهبة، فتبدو أكثر تشعبيًا ويسودها الخلط وعدم الوضوح في استخدامها، ويعود ذلك إلى تعدد مكونات الموهبة .

وأكثر التعريفات رواجاً وشيوعاً للموهبة، تعريف مكتب التربية الذي تبناه التشريع الفيدرالي للأفراد الموهوبين في الولايات المتحدة عام (١٩٧١)، والذي أصبح يعرف بعد ذلك بتعريف ميرلاند والذي يقول بأن الأطفال الموهوبين أو المتميزين هم الذين يتم الكشف عنهم من قبل أشخاص مهنيين ومتخصصين، والذين تكون لديهم قدرات واضحة ومقدرة على الإنجاز المرتفع ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى برامج تربوية خاصة، وخدمات أكثر من تلك المقدمة للطلاب العاديين في برامج المدرسة العادية، من أجل تحقيق مساهماتهم لذواتهم وللمجتمع، وهؤلاء الطلبة بالإضافة إلى أنهم يتمتعون بدرجات عالية من التحصيل الأكاديمي، فإنهم يبرزون في واحدة أو أكثر من القدرات التالية: (قدرة عقلية عامة– استعداد أكاديمي محدد– تفكير إبداعي أو إنتاجي – قدرة قيادية، إنجاز فني أو بصري، قدرة حركية) (السرور، ٢٠٠٢).

خصائص معلم الطلبة الموهوبين:

يتميز الطلبة الموهوبين بمجموعة من الخصائص التي تميزهم عن غيرهم من الطلبة الآخرين من حيث الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية والإنفعالية وبعض الخصائص السلبية، لذا فهم بحاجة لأن يتميز معلميهم بالخصائص التي تجعلهم قادرين على رعايتهم والتقديم الدعم اللازم لهم.

حيث يعتبر المعلم العضو الفاعل والهام في العملية التعلمية بشكل عام وفي تعليم الطلبة الموهوبين بشكل خاص، فالبرامج والمناهج المتعددة وطرق التدريس المتنوعه لا ترقى للمستوى المطلوب إلا بوجود معلمين لديهم من الخصائص والسمات الملائمة لتقديم الرعاية ولمقابلة البرامج التي يحتاجها الموهوب (جروان، ٢٠١٢).

وقد بينت الدراسات التي أجريت على المعلمين الذين عملوا مع الموهوبين، أن من الخصائص والسمات للمعلم الناجح في عمله مع الموهوبين مايلي (حيدر، ٢٠٠٤، الميلادي، ٢٠٠٣، العزة، ٢٠٠٢، جروان، ٢٠٠٢، عبيد، ٢٠٠٠) :

- التفوق في الذكاء: يجب أن يكون المدرس ذكيًا، يحترم الأذكياء ويتجاوب معهم بفطنة ومهارة. وفيما إذا كان المعلم أقل ذكاء من طلبته فسوف يشعر بالخجل وعدم الاستقرار النفسي وعدم الشعور بالأمن ويكون تقديره لنفسه متدنيًا.

- نضوج الشخصية: يفضل الموهوبين عادة المعلم الناضج اجتماعيًا وانفعاليًا والواثق من نفسه، والقادر على اتخاذ القرارات، ولا يغضب إذا ما سأله طالب سؤالا لا يعرف الإجابة عليه، بل يُقبل على البحث والاطلاع.

- الشعور بالأمن الشخصي: إن مهمة تعليم الموهوبين ليست من المهمات التي يمكن أن يؤديها أشخاص لا يشعرون بالأمن أو أشخاص يعانون من ضعف الشخصية، بل إن

معلمي هؤلاء الطلبة يجدون أنفسهم على اتصال دائم مع طلبة قد تفوق معارفهم معارف معلميهم في مجالات عديدة ويواجهون مواقف تذكرهم بهذه الحقيقة بين الحين والآخر.

- الإنفتاح والمرونة: من المرجح أن يستجيب الطلبة الموهوبين لأسئلة معلميهم بطرق لا يتوقعها المعلمون ولكنها قد تكون في الصميم. إذ أن هؤلاء الطلبة بطبيعتهم يميلون إلى رؤية الأشياء من زوايا مختلفة وتكوين ارتباطات بينهما بطريقة تختلف عما هو مألوف لدى الطلبة العاديين.

- سعة الاطلاع: ينبغي على معلم الموهوبين أن يكون واسع الاطلاع، ووافر الثقافة في فروع المعرفة المختلفة.

- الخبرة: تعد الخبرة في التدريس من العوامل المساعدة على انجاح المعلم في تعليم الموهبين بفعالية.

- التدريب: يجب تدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة، لتزويده بالمعلومات عن خصائص التفوق والموهبة وأساليب تعليم المتفوقين، بحيث يتم إعداد معلم المتفوقين وتدريبه ليتعامل مع فئات غير عادية وأن تصمم البرامج المناسبة لتدريبه للتعامل مع المتفوقين، في مختلف مجالات تعليمهم ورعايتهم وإرشادهم وطرق تدريسهم، بحيث يتضمن برنامج إعداد المعلمين اللذين يعملون مع الموهوبين مايلي (أبو علام والعمر، ١٩٩٦):

١. معنى الموهبة والابتكار بأشكاله المختلفة ليكون على وعي بأن للتفوق العقلي مظاهر متنوعة ولا بد من الاهتمام بكل فئات المتفوقين.

٢. حاجات الطفل الموهوب ومدى اختلافها عن حاجات الطفل العادي وكيف يمكن أن يواجهها.

٣ . الطرق والأساليب والتقنيات والإجراءات التي يجب استخدامها لتعليم الموهوبين سواءً كانوا داخل المدرسة العادية أو في إطار مدارس خاصة بالمتفوقين.

٤ . طرق قيادة الموهوبين في نشاطاتهم وهواياتهم المختلفة.

معلمات الطالبات الموهوبات في السعودية:

المعلمات اللواتي تم اختيارهن في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية من وزارة التربية والتعليم من قسم تعليم الموهوبين، وذلك وفقاً لشروط ومعايير للموهبة ورعاية الموهوبين وضعتها الوزارة وهي تمتعهن واتصافهن بالتأهيل المهني من خلال الدورات والبرامج الخاصة بالموهبة والإبداع والقدرات الخاصة والأداء المتميز أثناء خدمتهن التعليمية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثة عدد من الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، حيث قامت الباحثة بالإطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وهي السلوك القيادي، ودافعية الإنجاز، ومعلمات الطالبات الموهوبات، والدراسات التي بحثت في المتغيرين معاً وفي مايلي عرض لبعض من هذه الدراسات.

أولاً الدراسات ذات العلاقة بالسلوك القيادي:

الدراسات العربية:

دراسة **شحاده** (٢٠٠٨) والتي بحثت حول إيجاد العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، واشتملت عينة البحث على (٤٠٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية تمثل نسبتها (٢٦,٤%) من مجتمع الدراسة، وقد دلت النتائج أن النمط الديمقراطي هو النمط القيادي الأكثر شيوعا لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية حيث حصل على نسبة (٥٧,٢%)، يليه النمط الدكتاتوري ونسبته (٥٥%)، ثم النمط التسيبي ونسبته (٥٣,٢%)، وأما بالنسبة لأنماط الاتصال فان نمط الاتصال من خلال الرموز والحركات والتعبيرات هو نمط الاتصال الأكثر شيوعا لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية، حيث حصل على نسبة (٦١,٦%)، يليه الاتصال الشفهي ونسبته (٥٨%)، ثم نمط الاتصال الكتابي حيث حصل على (٥٣,٢%).

وهدفت دراسة **العبويني** (٢٠٠٨)، الكشف عن أساليب التعلم والسلوك القيادي والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، وتمثلت العينة (٢٤٠) طالبا وطالبة موهوبة، واستخدمت الدراسة مقياس للسلوك القيادي يشمل أربع مهارات هي (المبادأة، والسيطرة، والاعتراف،

والتكامل) وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعا في جميع المهارات باستثناء مهارة السيطرة التي كان مستواها متوسط، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في السلوك القيادي تعزى للجنس والصف الدراسي.

وهدفت دراسة **شهاب** (**٢٠٠٧**) التعرف إلى السلوك القيادي للمشرفين التربويين والمشرفات من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية، واقتصر البحث على معلمي المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧) وتكونت عينة البحث من (١٠٠) معلم ومعلمة، وخلصت النتائج إلى ممارسة المشرفين التربويين للسلوك القيادي المهتم بالعلاقات الانسانية أكثر من ممارستهم السلوك القيادي المهتم بالعمل، وأن متغيري الجنس والتخصص كانا عاملين مؤثرين في مدى تصور المعلمين للسلوك القيادي للمشرفين التربوي، حيث وجدت فروقاً دالة إحصائياً في السلوك القيادي للمشرفين التربويين والمشرفات تبعاً لمتغير الجنس والتخصص في بعدي العمل والعلاقات الانسانية.

وفي دراسة **الخضر** (**٢٠٠٧**) التي هدفت إلى الكشف عن المهارات القيادية التي يحتاجها القادة في المواقع القيادية المختلفة حسب تصورات القادة المرؤوسين في القطاع العام والخاص بالكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٧) من القادة والموظفين العاملين في القطاعين، وأشارت النتائج إلى أن هناك (١٢) كفاية ضرورية للقادة حسب تصورات القادة الموظفين المشاركين، وتمثلت هذه الكفايات في الثقة بالذات والموثوقية والالتزام والتقويم الذاتي الصحيح والتخطيط والتأثير على الآخرين والوعي الانفعالي وضبط الذات والتحفيز نحو التغيير والسعى وراء الإنجاز.

وكذلك هدفت دراسة **رجب** (**٢٠٠٦**) التعرف إلى فاعلية القيادة الإدارية بالمدرسة الابتدائية، والطرق الإشرافية الفاعلة ودورها في تنمية القيم والعلاقات الإنسانية من خلال عملية الإشراف

بمملكة البحرين، وطبقت الباحثة استبانتين على عينة عشوائية عشوائية من مدراء ومعلمين في المدارس الابتدائية الحكومية بواقع (٢٠٠) استبانة للمعلم، و(٤٠) استبانة للمدير المساعد، وأسفرت الدراسة عن نتائج عديدة أبرزها ما يأتي: لا توجد أي ممارسات تمارس بدرجة معدومة، وهذا يدل إلى أن المهام الإنسانية الممارسة قليلة بالنسبة لبقية المهام الأخرى، والتي يجب على المدير أن يراعي القيم والعلاقات الإنسانية أثناء تعامله مع المرؤوسين خلال عملية الإشراف التربوي.

وبحثت دراسة **السنجري (٢٠٠٥)** والموسومة بعنوان السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى وعلاقته بالأداء المهني للمعلمين في العراق من خلال بعدي العمل والعلاقات الانسانية. وتكونت عينة البحث من (٤٢٤) معلما ومعلمة، واشتملت الدراسة على استبانة لوصف السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية بعد اخضاعها لاجراءات الصدق والثبات، وأظهرت النتائج إلى أن معلمي المدارس الابتدائية يرون أن مديريهم يمارسون الأسلوب القيادي المهتم بالبعدين، وأن مستوى الأداء المهني لمعلمي المدارس الابتدائية فوق الوسط، وعدم وجود علاقة دالة احصائياً بين السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية المهتم بالعمل ومستوى الأداء المهني للمعلمين، ووجود علاقة دالة احصائياً بين السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية المهتم بالعلاقات الانسانية ومستوى الأداء المهني للمعلمين.

وتعرفت دراسة **قطيشات (٢٠٠٤)** إلى درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) مديراً ومديرة و(٣٨٠) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج إلى أن الكفايات المهنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية العامة بدرجة عالية من وجهتي نظر المعلمين والمديرين هي: إدارة العاملين والشؤون المالية، والتقويم والمتابعة، أما الكفايات المهنية المتوافرة لديهم بدرجة متدنية فهي: علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي، وتحسين

المنهاج المدرسي وتطويره، ووجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية، ودرجة استخدامهم لإستراتيجيتي التعاون والتوفيق من وجهة نظر المديرين، وبين درجة استخدامهم لإستراتيجيات التعاون، والتوفيق، والاسترضاء من وجهة نظر المعلمين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لإستراتيجيات إدارة الصراع تعزى لجنس المدير، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة استخدامهم لإستراتيجيات إدارة الصراع تعزى لمؤهل المدير وخبرته.

الدراسات الأجنبية:

دراسة شارما **(Sharma, 2011)** والموسومة بعنوان اتجاهات مديري المدارس نحو المهارات القيادية من حيث الجودة والإمكانيات في مدارس ماليزيا، والتي هدفت إلى إختبار العلاقة ما بين مستوى إدراك المعلمين لإمكانيات القيادة لدى مديرهم وجودة مهارات القيادة في تقمص الأدوار، وإتخاذ القرار، وإدارة الوقت، والراحة. وتم إختيار (٣٠٠) معلم ومعلمة، وتم تصميم استبانة لأبعاد مهارات القيادة، وتوصلت الدراسة إلى أن لدى المديرين تصوراً مرتفعاً وإمكانيةً معقولة في الوصول إلى أبعاد وإمكانيات مهارات القيادة، بينما أظهرت أداءاً متوسطاً بالنسبة لمعايير مهارات القيادة، كما توصلت إلى وجود علاقة إيجابية قوية ما بين مستوى إدراك المعلمين لأبعاد مهارات القيادة وبين إمكانيات المديرين القيادية.

دراسة **(Dowdle, 2002)** بعنوان "المعرفة والمهارات القيادية المطلوبة لمدير المدرسة الفعال كما يدركها مديروا المدارس الابتدائية في ولاية الباما"، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٥) مديراً ومديرة، واستخدمت استبانة مكونة من (٤٧) مهارة موزعة على خمسة محاور، هي علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي والإدارة العامة وإدارة الأفراد والقيادة التعليمية والخدمات الطلابية، وأظهرت النتائج

وجود اختلاف بين المهارات الفعلية لمدير المدرسة والمهارات اللازم توافرها لتأدية مهمات وظيفة مدير مدرسة كما يدركها مدراء المدارس ويتمنوها، وأوصت الدراسة بإجراء دورات وبرامج في تنمية وتطوير المهارات والكفايات القيادية لدى مدراء المدارس بمجرد توليهم لهذا المنصب.

كما بحثت دراسة **اماكو (Amako, 1987)** في العلاقة بين السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية ومعنويات المعلمين في ولاية (امو) في نيجيريا، وبحثت الفرق بين ادراك كل من مديرين ومعلمين المدارس الابتدائية للسلوك القيادي، وكذلك العلاقة بين السلوك القيادي للمديرين ومعنويات المعلمين في مجموعتين من المدارس الابتدائية (مجموعة مدارس ذات الانجاز العالي، ومجموعة مدارس ذات الانجاز المنخفض)، وشملت العينة (٢٠٠) معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية تم اختيارهم من (٢٠) مدرسة تم اختيارهم عشوائياً، وطبق عليهم استبانتين الأولى لوصف السلوك القيادي (LBDO) والثانية لقياس معنويات المعلمين (PTO) وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً مابين المجموعتين (المدارس ذات الانجاز العالي والمنخفض) في السلوك المدرك من قبل المديرين والمعلمين، ووجود علاقة ارتباطية بين السلوك القيادي ومعنويات المعلمين في كلتا المجموعتين.

ثانياً الدراسات ذات العلاقة بدافعية الإنجاز:

الدراسات العربية:

هدفت دراسة **سمارة وسمارة وخير والسلامات (٢٠١٢)** إلى استقصاء درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم. وتكونت عينة الدّراسة من (١٠٨) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تم اختيارهم عشوائياً، وتم استخدام مقياس تقدير الذات الذي قام الباحثون ببنائه وتطويره، ومقياس دافعية الإنجاز المستخدم في دراسة سابقة للقادري

(٢٠٠٠). وأظهرت النتائج أن درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم كان مرتفعاً، إذ حصل بعد "المظهر العام والهيئة الخارجية" على أقل متوسط حسابي، فيما حصل بعد "السلوك" على أعلى متوسط، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذاتهم تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية. كما أظهرت النتائج ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لذواتهم، ومستوى دافعية الإنجاز لديهم.

وتعرفت دراسة **المطيري** (٢٠٠٧) إلى أثر جنس المعلم في مستوى دافعية الإنجاز ومفهوم الذات في المدارس الابتدائية في الكويت، لدى عينة مكونة من (٤٨٩) طالباً من طلاب الصف الخامس الذكور، تم اختيارهم عشوائياً، وأشارت النتائج إلى أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب كان متوسطاً، كما أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطلبة الذكور تعزى لجنس المعلم وكانت الفروق لصالح المعلمات.

وفي دراسة **طبشي** (٢٠٠٧) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للإنجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بمدينة ورقلة في الجزائر، وكذلك معرفة طبيعة اتجاهاتهم نحو المهنة ومستوى دافعيتهم للإنجاز، حيث شملت عينة الدراسة جميع طلبة المعهد البالغ عددهم (١٠٦) طالبا وطالبة، وتم استخدام أداتين الأولى استبانة الاتجاه نحو مهنة التدريس من إعداد الباحث، والثانية اختبار دافعية الإنجاز لهرمانز (Hermans) ترجمة (فاروق عبدالفتاح موسى)، وأظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة المعهد نحو المهنة كانت إيجابية وارتفاع مستوى دافعيتهم للإنجاز، ووجود علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو مهنة التدريس ودافعية

الإنجاز، واختلفت اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو مهنة التدريس باختلاف جنسهم، بينما لم تختلف باختلاف مستواهم الدراسي، واختلفت دافعية الإنجاز لهؤلاء الطلبة باختلاف جنسهم بينما لم تختلف باختلاف مستواهم الدراسي.

وأجرى **الرميح** (٢٠٠٤) دراسة هدفت التعرف إلى طبيعة دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين الاجتماعيين في السعودية، وأولوياتها وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والأسرية الممثلة في (العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، وعد أفراد الأسرة)، وكذا علاقتها بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والمتغيرات المرتبطة بالوظيفة مثل (التخصص الدقيق للمبحوثين، والعلاقة مع الزملاء، والمكانة الاجتماعية، والرضا عن المهنة)، واستخدمت الدراسة مقياس دافعية الإنجاز للأعسر وآخرون (١٩٩٤)، وتكونت عينة الدراسة المختارة عشوائياً من (٢٢٢) من الأخصائيين الاجتماعيين، وتوصلت النتائج إلى أن ترتيب متغيرات دافعية الإنجاز هي كالتالي: (المثابرة والمنافسة، ثم الاستجابة للنجاح والفشل، ثم الاستغراق في العمل، ثم التوجه نحو المستقبل، ثم وجهة الضبط الاستقلال، ثم التوجه نحو العمل، ثم التقبل الاجتماعي، ثم الخوف من الفشل، ثم وجهة مثير السلوك، ثم احترام الذات، ثم التحكم في البيئة)، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وكل من المتغيرات التالية: (العمر، حجم الأسرة، المكانة الاجتماعية، المستوى، المستوى الاقتصادي، الرضا عن المهنة، مستوى العلاقة مع الرؤساء والزملاء)، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز والتنشئة الاجتماعية، ومناخ العمل، وأكدت النتائج ارتفاع معدلات دافعية الإنجاز لدى عينة البحث بوجه عام.

الدراسات الأجنبية:

وهدفت دراسة **ويلك (Willke, 2004)**، التعرف إلى تأثير دافعية الإنجاز وفعالية المعلم في تحقيق استراتيجيات التعليم في مدينة (بالتيمور) في أمريكا، لدى عينة مكونة من (١٧٠) معلماً ومعلمة من مرحلتي التدريس الأساسية والثانوية ومن تخصصات مختلفة، وأظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي ودال إحصائياً لدافعية الإنجاز في قدرة المعلم على تحقيق استراتيجيات التعليم بفعالية، ولا توجد فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز، في حين أظهر المعلمون من التخصصات العلمية مستوى أكبر من الدافعية للإنجاز مقارنة بالمعلمين في التخصصات الأدبية، كما أظهر المعلمون في المرحلة الثانوية مستوى أكبر من الدافعية للإنجاز من المعلمين في المرحلة الأساسية.

وتهدف دراسة **جارسكوف (Garskof, 2004)**، التعرف إلى دافعية الإنجاز وعلاقتها بممارسة المهارات التدريسية في نيويورك، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٤٢٢) معلماً ومعلمة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للإنجاز وممارسة مهارات التدريس، لصالح المعلمين والمعلمات ذوي المستوى المرتفع من الدافعية للإنجاز.

هدفت دراسة **بيلي (Bailey, 1999)** إلى كشف الفروق في الطريقة التي يتناول بها الموظفون الأكاديميون التعليم في جامعة كوينزلاند باستراليا، والبحث على أساس خصائص نفسية فردية بيئية محددة، وبالذات أثر فاعلية الذات والدافعية في التعليم، وشملت الدراسة جميع الموظفين الأكاديميين العاملين في الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن الحصول على مؤهلات عليا يزيد من الدافعية وفاعلية الذات نحو البحث الأكاديمي والعمل الميداني.

الدراسات التي ربطت بين متغيري الدراسة:

قامت **الوادي** (٢٠٠٧) بدراسة هدفت التعرف إلى طبيعة العلاقة بين السلوك القيادي للرؤساء كما يدركه معلمو التربية الرياضية، وكل من الدافع للإنجاز، والرضا الوظيفي لديهم. والتعرف إلى الفروق بين المعلمين والمعلمات في المتغيرات قيد البحث، حيث اشتملت عينة البحث على (٨٠) لمعلمي التربية الرياضية للمرحلة الثانوية للعام (٢٠٠٤) يمثلون نسبة (٧٦%) من مجتمع البحث، وقد أسفرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين السلوك القيادي للرؤساء كما يدركه معلمي التربية الرياضية، وكل من الدافع للإنجاز، والرضا الوظيفي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في مقياس السلوك القيادي والدافع للإنجاز، ووجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في بعض أبعاد الرضا الوظيفي وهي: الرضا عن أسلوب الترقية، والرضا عن الرئيس في العمل لصالح المعلمات، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في باقي أبعاد الرضا الوظيفي الأخرى.

وقام **العياصرة** (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة وبين معلمي هذه المدارس نحو مهنتهم في الأردن، ومعرفة فيما إذا كان هناك أثراً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمحافظة في المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية، وفي دافعية المعلمين نحو مهنتهم، وبلغت عينة الدراسة (١١٤١) معلماً ومعلمة للمرحلة الثانوية من حملة درجة البكالوريوس، وإستخدم الباحث إستبانة وصف المهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين، وإستبانة قياس دافعية المعلمين نحو مهنتهم، وكان من أبرز نتائج الدراسة شيوع النمط القيادي الديمقراطي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة يليه النمط الأوتوقراطي وجاء النمط التسيبي في المرتبة الأخيرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة المتعلقة بالسلوك القيادي أنها ركزت على التعرف إلى أنماط القيادة التربوية الفعالة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين، وإلى فحص العلاقة بين النمط الإدارية في الصف والسمات الشخصية للمعلم، وإلى معرفة أثر نمط القيادة للمدير في تصورات أعضاء مجلس المدرسة لتفويض السلطة، كما هو في دراسة شحادة (٢٠٠٨) ودراسة السنجري (٢٠٠٥).

كما يتضح من الدراسات السابقة المتعلقة بدافعية الإنجاز أنها ركزت على التعرف إلى طبيعة دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين الاجتماعيين، وأولوياتها وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والأسرية، والتعرف إلى أثر جنس المعلم على مستوى دافعية الإنجاز ومفهوم الذات، كما هي في دراسات (المطيري، ٢٠٠٧، طبشي، ٢٠٠٧، الرميح، ٢٠٠٤، **Garskof, 2004**).

تميز الدراسة الحالية:

وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في أنها تناولت معلمات الطالبات الموهوبات والكشف عن العلاقة بين السلوك القيادي ودافعية الإنجاز لديهن، ولأن معظم الدراسات السابقة ركزت على المعلمين بشكل عام، سواءً معلمي الطلبة العاديين بجميع المراحل الدراسية في المدارس بنوعيها الحكومية والخاصة أو مدرسي الجامعات، وأيضاً ركزت على الموهبة والإبداع وعلاقتها بالعديد من المتغيرات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وبسبب ندرة الدراسات التي بحثت العلاقة بين هذين المتغيرين لفئة معلمات الطالبات الموهوبات على حد علم الباحثة في المملكة العربية السعودية، ارتأت الباحثة الكشف عن هذه العلاقة لدى هؤلاء المعلمات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يعرض هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي إتبعتها الباحثة في تحديد أفراد الدراسة، وأدوات الدراسة المستخدمة، والتحقق من صدقها وثباتها، ومفتاح التصحيح لكل أداة من أدوات الدراسة، والطرق الإحصائية التي إتبعتها الباحثة للوصول إلى النتائج الموجودة في الدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على استخدام مَنهجين من مناهج البحث العلمي هما:

١- **المنهج الإرتباطي الوصفي:** حيث قامت الباحثة باستخدامه وذلك لملائمته لأهداف وطبيعة الدراسة وأسئلتها، إذ أن المنهج الإرتباطي الوصفي يقوم على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها وما إلى ذلك من جوانب تدور حول سير الظاهرة المعنية والتعرف على حقيقتها على أرض الواقع، ويعتمد المنهج الوصفي على تحديد الظروف والعلاقات الموجودة بين المتغيرات وتفسيرها، كما يتعدى المنهج الوصفي مجرد جمع بيانات وصفية حول الظاهرة إلى التحليل والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها واستخلاص النتائج منها.

٢- **منهج البحث المَيداني:** وتم استخدامه لتغطية الجانب التطبيقي من هذه الدراسة، والذي تحاول الباحثة من خلاله الإجابة عن أسئلة الدراسة، من خلال تطبيق المقاييس التي تم تطويرها لأغراض الدراسة وفقاً للخطوات العلمية المتعارف عليها واستخلاص نتائجها، والملحق رقم (٤) يوضح كتب تسهيلات المهمة والمخاطبات الرسمية أثناء عملية التطبيق الميداني.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من جميع معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول من العام (٢٠١٣/ ٢٠١٤).

ونظراً لغياب الإحصائيات الرسمية حول عدد المعلمين والمعلمات المختصين بالموهبة والإبداع في المنطقة العربية عامة وفي المملكة العربية السعودية خاصة، ونظراً لتوفر المدارس المختصة بالموهبة والإبداع في المدن الكبرى بشكل رئيسي، لجأت الباحثة إلى اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية، وقامت بتوزيع أداتي الدراسة على جميع معلمات الطالبات الموهوبات في المدارس المختصة في منطقة جدة، في المملكة العربية السعودية.

حيث تم توزيع أداتي الدراسة على (٥٦) معلمة من معلمات الطالبات الموهوبات، وبعد استرجاع الأداتين، تم استبعاد (٦) استبانات لعدم صلاحيتها لأغراض التحليل الاحصائي، فتمثل أفراد الدراسة بالصورة النهائية بـ (٥٠) معلمة والتي تمثل (٨٩,٣%) من المجتمع الرئيسي، وفيما يلي عرضاً للتوزيع الديموغرافي لأفراد الدراسة، وحسب اختبار (Cross Tabs) في الجداول التالية (١) و(٢) و(٣):

الجدول (١): توزيع أفراد الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل التعليمي		
بكالوريوس	35	70.0
دراسات عليا	15	30.0
سنوات الخبرة		
٥ سنوات فأقل	10	20.0
من ٦ – ١٠ سنوات	18	36.0
١١ سنة فما فوق	22	44.0

الحالة الإجتماعية		
عزباء	19	38.0
متزوجة	31	62.0
المجموع	**50**	**%100**

وفيما يلي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب اختبار **(Cross Tabs):**

الجدول (٢): توزيع أفراد الدراسة حسب المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة

		سنوات الخبرة			**المجموع**
		أقل من 5 سنوات	**6–10 سنوات**	**11سنة فما فوق**	
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	10	18	7	35
	دراسات عليا	0	0	15	15
المجموع		10	18	22	50

الجدول (٣): توزيع أفراد الدراسة حسب سنوات الخبرة والحالة الاجتماعية

		الحالة الاجتماعية		**المجموع**
		عزباء	**متزوجة**	
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	4	6	10
	٦– ١٠ سنوات	6	12	18
	١١ سنة فما فوق	9	13	22
المجموع		19	31	50

أدوات الدراسة:

إستخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مقياسين وتكون كل مقياس من قسمين:

القسم الأول: المعلومات الديموغرافية، والمكونة من: المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة، والحالة الإجتماعية.

القسم الثاني: فقرات المقياس

واستخدمت الباحثة مقياسين لغايات تحقيق أهداف الدراسة كما يلي:

الأداة الأولى: مقياس السلوك القيادي:

قامت الباحثة بتطوير مقياس السلوك القيادي الذي أعدته العبويني (٢٠٠٨) على الطلبة الموهوبين في الأردن، وذلك ليتلاءم مع عينة الدراسة والبيئة السعودية، ويتكون المقياس لدى العبويني (٢٠٠٨) من (٣٦) فقرة، في حين قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض فقرات المقياس وترتيبها بشكل متكامل والتي أصبحت (٣٥) فقرة، كما هي موضحة في الملحق (١).

صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية :

قامت العبويني (٢٠٠٨) بالتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين، وصدق البناء، كما استخرجت معاملات ثبات المقياس بطريقة الإعادة فبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٣).

صدق المقياس السلوك القيادي في الدراسة الحالية:

تم عرض المقياس على (١٠) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والأردنية كما هو موضح في ملحق رقم (٣)، للتحقق من من مدى صدق محتوى فقراته، وقد تم الأخذ بآرائهم، وإعادة صياغة بعض الفقرات، وإجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم حذف فقرة واحدة يتوفر مضمونها في فقرة أخرى أشمل بإجماع معظم المحكمين، على نحو دقيق يحقق التوازن بين

مضامين المقياس في فقراته، بالإضافة إلى تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة مكونة من (٢٠) معلمة من منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، وقد عبّروا عن رغبتهم في التفاعل مع فقرات المقياس، مما يؤكد صدق الأداة، حيث تمثلت فقرات المقياس بصورتها النهائية ب (٣٥) فقرة، ملحق رقم (١).

ثبات مقياس السلوك القيادي في الدراسة الحالية:

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين:

١- **طريقة إعادة الإختبار:** بفارق زمني مقداره اسبوعان، وذلك على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة مكونة من (٢٠) معلمة من منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

٢- **طريقة معامل ثبات الإتساق الداخلي كرونباخ ألفا:** لحساب ثبات فقرات المقياس ارتأت الباحثة استخراج معامل ثبات الاتساق للمقياس ككل. ويوضح الجدول (٤) نتائج الثبات:

الجدول (٤): ثبات معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة الإختبار لمقياس السلوك القيادي

	ثبات إعادة الإختبار	معامل ثبات الاتساق الداخلي
مقياس السلوك القيادي ككل	٧٥,٢	٧٧,٥

مفتاح تصحيح مقياس السلوك القيادي:

تم الاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات والتي تشمل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس السلوك القيادي والذي تمثل بالفقرات من (١ – ٣٥)، حيث كانت الفقرات (٤، ٥، ٩، ١١، ١٤، ١٥، ٢٠،١٦) فقرات سلبية، وباقي الفقرات إيجابية، الملحق رقم (١).

وقد تم مراعاة تدريج الدرجات **للفقرات الإيجابية** حسب **مقياس ليكرت الخماسي** المستخدم في الدراسة كما يلي:

دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
٥	٤	٣	٢	١

كما تم مراعاة تدريج الدرجات **للفقرات السلبية** حسب **مقياس ليكرت الخماسي** المستخدم في الدراسة كما يلي:

دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
١	٢	٣	٤	٥

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة سيتم التعامل معها وفقاً للمعادلة التالية على النحو الآتي:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، كالتالي:

(٥–١) / ٣ = ٤ / ٣ = ١,٣٣ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من ١ + ١,٣٣= ٢,٣٣

ويكون المستوى المتوسط من ٢,٣٤+ ١,٣٣= ٣,٦٧

ويكون المستوى المرتفع من ٣,٦٨– ٥

وعليه سيكون تصنيف المستويات كالتالي:

(٣,٦٨– فما فوق) مستوى مرتفع

(٢,٣٤–٣,٦٧) مستوى متوسط

(٢,٣٣– فما دون) مستوى منخفض

الأداة الثانية: مقياس دافعية الإنجاز:

قامت الباحثة بتطوير مقياس دافعية الإنجاز لمعلمات الطالبات الموهوبات في السعودية بما يناسب البيئة التعليمية والثقافية السعودية، بعد الإطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري في مجالات الموهبة والإبداع وعلم النفس وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم ومناهج وأساليب التدريس، والتي تحتوي على مقاييس دافعية الإنجاز مثل (الهلول، ٢٠١١، الوادي، ٢٠٠٧، طبشي، ٢٠٠٧، العياصرة، ٢٠٠٣، الأعسر، ١٩٩٤).

صدق مقياس دافعية الإنجاز:

لقد تم عرض المقياس على (١٠) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والأردنية كما هو موضح في ملحق رقم (٣)، للتحقق من من مدى صدق محتوى فقراته، وقد تم الأخذ بآرائهم، وإعادة صياغة بعض الفقرات، وإجراء التعديلات المطلوبة، على نحو دقيق يحقق التوازن بين مضامين المقياس في فقراته، بالإضافة إلى تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة مكونة من (٢٠) معلمة من منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، وقد عبّروا عن رغبتهم في التفاعل مع فقرات المقياس، مما يؤكد صدق الأداة، وتمثلت فقرات المقياس بصورتها النهائية ب (٢٦) فقرة، كما هي موضحة في الملحق رقم (٢).

ثبات مقياس دافعية الإنجاز:

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين:

١-**طريقة إعادة الإختبار:** بفارق زمني مقداره اسبوعان، وذلك على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة مكونة من (٢٠) معلمة من منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

٢–طريقة معامل ثبات الإتساق الداخلي كرونباخ ألفا: لحساب ثبات فقرات الأداة لجميع متغيرات الدراسة وللمقياس بشكل عام، حيث كانت أعلى من (٦٠%) وهي نسبة مَقبولة في البحوث والدراسات، ويوضح الجدول (٥) نتائج الثبات:

الجدول (٥): ثبات معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة الإختبار لمقياس دافعية الإنجاز

المقياس	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
دافعية الإنجاز	٦٣,٠	٦٥,٧

مفتاح تصحيح مقياس دافعية الإنجاز:

تم الاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات والتي تشمل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس دافعية الإنجاز والذي تمثل بالفقرات من (١ – ٢٦)، حيث كانت الفقرات (٢٦ و٢٧) فقرات سلبية، وباقي الفقرات إيجابية، كما هو في الملحق رقم (٢).

وقد تم مراعاة تدريج الدرجات **للفقرات الإيجابية** حسب **مقياس ليكرت الخماسي** المستخدم في الدراسة كما يلي:

دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
٥	**٤**	**٣**	**٢**	**١**

وقد تم مراعاة تدريج الدرجات **للفقرات السلبية** حسب **مقياس ليكرت الخماسي** المستخدم في الدراسة كما يلي:

دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
١	**٢**	**٣**	**٤**	**٥**

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة سيتم التعامل معها وفقاً للمعادلة التالية على النحو الآتي:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، كالتالي:

(٥–١) / ٣ = ٤ / ٣ = ١,٣٣ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من ١ + ١,٣٣= ٢,٣٣

ويكون المستوى المتوسط من ٢,٣٤+ ١,٣٣= ٣,٦٧

ويكون المستوى المرتفع من ٣,٦٨– ٥

وعليه سيكون تصنيف المستويات كالتالي:

(٣,٦٨– فما فوق) مستوى مرتفع

(٢,٣٤–٣,٦٧) مستوى متوسط

(٢,٣٣– فما دون) مستوى منخفض

المُعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية Statistical Program for Social Solutions (SPSS) كالآتي:

- تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة.
- تم استخراج اختبار معامل الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للتأكد من ثبات أداتي الدراسة.
- تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسؤالين الأول والثاني.
- تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (Two Ways ANOVA) للمتغيرين الديموغرافيين (المؤهل العلمي والحالة الاجتماعية)، بالإضافة إلى اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe Test)، كما تم

استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للمتغير الديموغرافي (سنوات الخبرة)، للسؤالين الثالث والرابع.

- تم استخدام معامل الإرتباط بيرسون للتعرف إلى طبيعة العلاقة ونوعها ما بين السلوك القيادي ودافعية الإنجاز للسؤال الخامس.

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بعدد من الإجرات التالية بالإعتماد على أساليب البحث العلمي في تطبيق الدراسة وهي:

١. الرجوع إلى الأدب السابق، بالإستفادة من بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة، والرجوع إلى الكتب والمصادر المختلفة.

٢. إعداد أداتي الدراسة بالشكل النهائي.

٣. استعانت الباحثة بالكتب والمخاطبات الرسمية من الجهات المعنية لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة في المناطق التعليمية التي تشتمل عليها الدراسة كما هو موضح في الملحق رقم (٤).

٤. قامت الباحثة بتوزيع أداتي الدراسة على عينة إستطلاعية من خارج عينة الدراسة لاستخراج خصائصهما السيكومترية من حيث صدق وثبات الأداتين.

٥. قامت الباحثة بتوزيع أداتي الدراسة على عينة الدراسة، المكونة من (٥٠) معلمة ثم جمعها.

٦. تحويل إستجابات أفراد عينة الدراسة إلى درجات خام، حيث تم إدخالها إلى الحاسوب عن طريق برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

٧. الوصول إلى نتائج الدراسة وقياس مدى العلاقة بين متغيراتها، ومناقشتها والخروج بتوصياتها.

الفصل الرابع

عرض النتائج

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن السلوك القيادي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية، وفيما يلي الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

نتائج السؤال الأول:

ما مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية، ويوضح جدول (٦) هذه النتائج كالتالي:

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة عن فقرات متغير (السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	أبادر في تقديم حلول للمشكلات المختلفة	4.88	0.33	١	مرتفع
١٩	مناقشاتي تؤثر في سلوك الجماعة لتحقيق الهدف المشترك	4.87	0.34	٢	مرتفع
٣٥	يميزني الآخرين بسهولة	4.85	0.36	٣	مرتفع
٣٣	تعمل المجموعة بالإقتراحات التي أقدمها	4.82	0.39	٤	مرتفع
٣٤	تصرفاتي واضحة للمجموعة	4.82	0.39	٥	مرتفع
٢	أقوم بتوزيع العمل على مجموعتي	4.80	0.45	٦	مرتفع
٢٠	أشرف على قيادة الرحلات المدرسية	4.80	0.45	٧	مرتفع
٢٣	أحفز زميلاتي لبذل جهد أكبر	4.78	0.42	٨	مرتفع
٢١	أمثل زميلاتي في النشاطات المدرسية المختلفة	4.76	0.48	٩	مرتفع
٢٢	أحل الخلافات عندما تحدث بين زميلاتي	4.74	0.44	١٠	مرتفع
٣٢	أحافظ على روح الفريق بين زميلاتي	4.72	0.45	١١	مرتفع
٣٠	ترشحني زميلاتي لقيادة الأنشطة المدرسية	4.68	0.47	١٢	مرتفع
١٤	أحافظ على وجود علاقة متينة مع زميلاتي	4.66	0.48	١٣	مرتفع
٣١	يستشيروني زميلاتي عند مواجهة مشكلة ما	4.66	0.48	١٤	مرتفع
٣	عادةً ما تسير الأمور وفقاً لتوقعاتي	4.65	0.53	١٥	مرتفع
٩	أنا قادرة على تحمل المسؤولية	4.64	0.56	١٦	مرتفع
١٠	أستشير زميلاتي في النشاطات المختلفة	4.64	0.53	١٧	مرتفع
١٣	أمتلك مهارة المناقشة والحوار	4.64	0.53	١٨	مرتفع
٧	أتصرف بعد إستشارة زميلاتي	4.62	0.49	١٩	مرتفع
١٢	تمارس زميلاتي نشاطهن بالطريقة التي يرونها مناسبة	4.60	0.57	٢٠	مرتفع

١٦	أوزع المهام على زميلاتي	4.60	0.61	٢١	مرتفع
٦	أشجع زميلاتي على أخذ زمام المبادرة	4.58	0.54	٢٢	مرتفع
٨	أدرب زميلاتي على ما هو متوقع منهم	4.58	0.54	٢٣	مرتفع
١٨	أوجه زميلاتي على العمل لمصلحة الجماعة	4.58	0.70	٢٤	مرتفع
١١	أفكاري واضحة للمجموعة	4.56	0.58	٢٥	مرتفع
١٥	تحترم زميلاتي رأيي	4.56	0.50	٢٦	مرتفع
١٧	أتيح الفرص لزميلاتي على حل مشكلاتهن وفق حكمهن الخاص	4.56	0.67	٢٧	مرتفع
٤	أتأكد من فهم أعضاء المجموعة لدوري كقائدة	4.50	0.51	٢٨	مرتفع
٥	أضع أهدافاً لما أنوي القيام به	4.50	0.54	٢٩	مرتفع
٢٤	أترك لأحد زميلاتي فرصة تسلم زمام المبادرة	4.50	0.51	٣٠	مرتفع
٢٥	أحفز زميلاتي على الإلتزام بالقوانين والتعليمات	4.42	0.50	٣١	مرتفع
٢٩	أتصرف كناطقة بإسم المجموعة	4.42	0.54	٣٢	مرتفع
٢٨	تشعر زميلاتي بالرضا عن أفكاري	4.00	0.78	٣٣	مرتفع
٢٧	أرفض القيود المفروضة علي من قبل الآخرين	2.94	0.31	٣٤	متوسط
٢٦	أرفض تبرير أفعالي	2.90	0.36	٣٥	متوسط
	المتوسط العام الحسابي	4.54	0.49		مرتفع

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لـ (السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية)، تراوحت ما بين (٢,٩٠– ٤,٨٨)، حيث حاز السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في محافظة جدة على متوسط حسابي إجمالي (٤,٥٤)، وهو من المستوى المرتفع، وقد

حازت الفقرة رقم (١) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٤,٨٨)، وبانحراف معياري (٠,٣٣)، وقد نصت الفقرة على (أبادر في تقديم حلول للمشكلات المختلفة). وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (١٩) بمتوسط حسابي (٤,٨٧)، وانحراف معياري (٠,٣٤)، وقد نصت الفقرة على (مناقشاتي تؤثر في سلوك الجماعة لتحقيق الهدف المشترك)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (٣٥) بمتوسط حسابي (٤,٨٥)، وانحراف معياري (٠,٣٦)، حيث نصت الفقرة على (يميزني الآخرين بسهولة)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (٢٦) بمتوسط حسابي (٢,٩٠) وبانحراف معياري (٠,٣٦)، وهو من المستوى المتوسط حيث نصت الفقرة على أن (أرفض تبرير أفعالي)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (٢٧) بمتوسط حسابي (٢,٩٤) وانحراف معياري (٠,٣١)، والتي تنص على (أرفض القيود المفروضة علي من قبل الآخرين).

وهذا يفسر أن السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية كان مرتفع المستوى.

نتائج السؤال الثاني:

ما مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية، ويوضح جدول (٧) هذه النتائج كالتالي:

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة عن فقرات متغير (دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية) مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١٣	لدي القدرة على شرح موضوع الدرس أمام الطالبات بكل ثقة وإقتدار	4.96	0.20	١	مرتفع
٢٦	أسعى دائماً نحو النجاح لأنه يحقق لي الإحترام	4.94	0.24	٢	مرتفع
٧	أحرص على أن يكون وقت العمل في مقدمة إهتماماتي	4.92	0.27	٣	مرتفع
٨	أنجز أعمالي في وقتها المحدد	4.92	0.27	٤	مرتفع
٢٤	أخطط دائماً لإنجازات جديدة	4.90	0.30	٥	مرتفع
٢٥	عندما أفشل في تحيق أهدافي فأني أفكر بطريقة أفضل لتحقيقها	4.90	0.30	٦	مرتفع
١	أستطيع العمل لساعات طويلة في العمل نفسه دون الشعور بالملل	4.88	0.39	٧	مرتفع
٢	كلما ازدادت صعوبة العمل الذي أقوم به إزداد إصراري على إنجازه	4.87	0.33	٨	مرتفع
٢٣	أسعى دائماً لتحسين وضعي الحالي في العمل	4.86	0.35	٩	مرتفع
٦	أعمل ساعات إضافية لإنجاز العمل الذي يطلب مني	4.80	0.40	١٠	مرتفع
١٠	أستثمر وقت الفراغ في أعمال مفيدة	4.74	0.44	١١	مرتفع
١٧	أبذل قصار جهدي لأتفوق على من أعمل معهم	4.74	0.44	١٢	مرتفع
٢٢	أسعى لتنمية ولتحقيق طموحاتي وآمالي	4.74	0.49	١٣	مرتفع
٣	أبذل قصاري جهدي لرفع كفائتي ومستواي	4.72	0.45	١٤	مرتفع

	العلمي				
١٨	أختار القيام بالمهمات والمسؤوليات الصعبة في العمل	4.54	0.50	١٥	مرتفع
١٩	أتابع ما يبذله زملاتي من جهد لأتفوق عليهم	4.52	0.50	١٦	مرتفع
١٢	إذا إنتقدتني مديرتي لإنجاز في عملي فإني أتفهم هذا النقد إذا كان صحيحاً	3.94	0.62	١٧	مرتفع
١٥	أتجنب تحمل المسؤولية	3.90	0.46	١٨	مرتفع
١٦	أتجنب أن أبدي رأيي الشخصي خشية النقد	3.88	0.33	١٩	مرتفع
١٤	عندما يختلف رأيي عن آراء زميلاتي أو طالباتي فإني أشعر بالخجل والإرتباك	3.76	0.43	٢٠	مرتفع
٥	أترك العمل الذي أقوم به عندما تواجهني صعوبات حتى لو لم يكتمل	3.58	0.61	٢١	متوسط
٤	ينتابني الملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل	3.42	0.50	٢٢	متوسط
١١	أتمنى لو أن وقت العمل تم إختصاره	3.32	0.51	٢٣	متوسط
٢٠	أتجنب الدخول في تحدي بالعمل مع الآخرين	3.10	0.71	٢٤	متوسط
٢١	عندي إصرار على موقفي أمام المنافسين حتى لو تسببت لي المتاعب	3.08	0.63	٢٥	متوسط
٩	أقوم بأعمال جانبية خلال وقت العمل	1.08	0.34	٢٦	منخفض
	المتوسط العام الحسابي	4.23	0.42		مرتفع

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لـ (دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية)، تراوحت ما بين (١,٨٠- ٤,٩٦)، حيث حازت دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية على متوسط حسابي إجمالي

(٤,٢٣)، وهو من المستوى المرتفع، وقد حازت الفقرة رقم (١٣) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٤,٩٦)، وبانحراف معياري (٠,٢٠)، وقد نصت الفقرة على (لدي القدرة على شرح موضوع الدرس أمام الطالبات بكل ثقة وإقتدار). وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (٢٦) بمتوسط حسابي (٤,٩٤)، وانحراف معياري (٠,٢٤)، وقد نصت الفقرة على (أسعى دائماً نحو النجاح لأنه يحقق لي الإحترام)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (٧) بمتوسط حسابي (٤,٩٢)، وانحراف معياري (٠,٢٧)، حيث نصت الفقرة على (أحرص على أن يكون وقت العمل في مقدمة إهتماماتي). وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (٩) بمتوسط حسابي (١,٠٨) وبانحراف معياري (٠,٣٤)، وهو من المستوى المنخفض حيث نصت الفقرة على أن (أقوم بأعمال جانبية خلال وقت العمل)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (٢١) بمتوسط حسابي (٣,٠٨) وانحراف معياري (٠,٦٣)، والتي تنص على (عندي إصرار على موقفي أمام المنافسين حتى لو تسببت لي المتاعب).

وهذا يفسر أن دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية كان مرتفعاً.

نتائج السؤال الثالث:

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية والتي تعزى إلى (المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، الحالة الإجتماعية)؟

١-المؤهل التعليمي والحالة الاجتماعية:

للتعرف إلى مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى المؤهل التعليمي والحالة الاجتماعية، تم

استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد الدراسة عن مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية وتعزى إلى المؤهل التعليمي والحالة الاجتماعية

المصدر	المؤهل التعليمي	الحالة الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
السلوك القيادي	بكالوريوس	عزباء	4.5163	.21482	14
		متزوجة	4.4939	.17194	21
		المجموع	4.5029	.18751	35
	دراسات عليا	عزباء	4.6286	.08571	5
		متزوجة	4.6200	.08417	10
		المجموع	4.6229	.08167	15
	المجموع	عزباء	4.5459	.19376	19
		متزوجة	4.5346	.15945	31
		المجموع	4.5389	.17143	50

يُلاحظ من الجدول (٨) وجود فروقات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى (المؤهل التعليمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمستوى التعليمي (البكالوريوس) (٤,٥٠) والمتوسط الحسابي للمؤهل التعليمي (الدراسات العليا) (٤,٦٢). وهي قيم مختلفة عن بعضها البعض، وبلغت قيمة الإحصائي (ف) (٤,٨٥٦) بدلالة إحصائية (٠,٠٣٣)، وهي أقل من مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، وحيث كانت الفروقات لصالح فئة المؤهل

التعليمي (الدراسات العليا) بإرتفاع متوسطهن الحسابي، وللتعرف إلى مستوى الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Ways ANOVA) والجدول (٩) يبين ذلك:

الجدول (٩): اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Ways ANOVA) للتعرف إلى الفروق في متغير السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية والتي تعزى إلى المؤهل التعليمي والحالة الاجتماعية والتفاعل بينهما.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الاحصائية
Corrected Model	.156[a]	3	.052	1.859	.150
Intercept	795.573	1	795.573	28494.32	.000
المؤهل التعليمي	.136	1	.136	4.856	.033*
الحالة الاجتماعية	.002	1	.002	.082	.776
المؤهل التعليمي * الحالة الاجتماعية	.000	1	.000	.016	.898
الخطأ	1.284	46	.028		
المجموع	1031.501	50			
المجموع المصحح	1.440	49			

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)**

ويُلاحظ من النتائج المبينة في الجدول (٩) عدم وجود فروقات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى (الحالة الإجتماعية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للحالة الإجتماعية (عزباء) (٤,٥٤) والمتوسط الحسابي للحالة الإجتماعية (متزوجة) (٤,٥٣). وهي قيم قريبة من بعضها البعض، وبلغت قيمة الإحصائي (ف) (٠,٠٨٢) بدلالة إحصائية (٠,٧٧٦)، وهي أعلى من مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، وهذا يدل على اتفاق في وجهات النظر ما بين فئات الحالة الإجتماعية حول مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية.

ولم يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في التفاعل بين الحالة الاجتماعية والمؤهل التعليمي لأفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة الاحصائي (ف) (٠,٠١٦) بدلالة احصائية أعلى من (٠,٠٥).

٢- سنوات الخبرة:

وللتعرف إلى مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية والتي تعزى إلى سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (١٠) يوضح ذلك:

الجدول (١٠): اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف إلى مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية والتي تعزى إلى سنوات الخبرة.

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
السلوك القيادي	بين المجموعات	.225	2	.113	4.355	*.018
	داخل المجموعات	1.215	47	.026		
	المجموع	1.440	49			

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)**

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروقات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية والتي تعزى إلى (سنوات الخبرة)، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (٤,٣٥٥) بدلالة إحصائية (α=٠,٠٥).

وللتعرف على الفروقات ما بين فئات سنوات الخبرة لدى معلمات الطالبات الموهوبات لمستوى السلوك القيادي في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe Test)، والجدول رقم (١١) يوضح ذلك:

الجدول (١١): اختبار شيفيه (Scheffe Test) للتعرف إلى مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية باختلاف سنوات الخبرة.

(I)الخبرة	(J)الخبرة	الفرق بين المتوسطات (I-J)	الدلالة الإحصائية
أقل من 5 سنوات	6-10سنوات	-.17683*	.027
	11سنة فما فوق	-.15792*	.045
6-10سنوات	أقل من 5 سنوات	.17683*	.027
	11سنة فما فوق	.01890	.934
11سنة فما فوق	أقل من 5 سنوات	.15792*	.045
	6-10سنوات	-.01890-	.934

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)**

يتضح من الجدول (١١) أن الفروقات في مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية كانت لفئة الخبرة من (٦-١٠سنوات) ومن ثم لفئة الخبرة (١١ سنة فما فوق).

نتائـج السؤال الرابـع:

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية والتي تعزى إلى (المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، الحالة الإجتماعية)؟

١-المؤهل التعليمي والحالة الاجتماعية:

للتعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في السعودية وتعزى إلى المؤهل التعليمي والحالة الاجتماعية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، ويوضحه الجدول (١٢):

الجدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد الدراسة عن مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية والتي تعزى إلى المؤهل التعليمي والحالة الاجتماعية

المصدر	المؤهل التعليمي	الحالة الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
دافعية الإنجاز	بكالوريوس	عزباء	4.1896	.16420	14
		متزوجة	4.2656	.13318	21
		المجموع	4.2352	.14889	35
	دراسات عليا	عزباء	4.2538	.08855	5
		متزوجة	4.2077	.06068	10
		المجموع	4.2231	.07151	15
	المجموع	عزباء	4.2065	.14852	19
		متزوجة	4.2469	.11699	31
		المجموع	4.2315	.12991	50

يُلاحظ من الجدول (١٢) اختبار (ت) عدم وجود فروقات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى (المؤهل التعليمي)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمستوى التعليمي (البكالوريوس) (٤,٢٣) والمتوسط الحسابي للمؤهل التعليمي (الدراسات العليا) (٤,٢٢)، وهي قيم قريبة من بعضها البعض، وبلغت قيمة الإحصائي (ف) (٠,٠٠٦) بدلالة إحصائية (٠,٩٣٩)، وهي أعلى من مستوى الدلالة (α=٠,٠٥). وهذا يدل على اتفاق في وجهات النظر ما بين فئات المؤهل التعليمي حول مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية، وللتعرف إلى مستوى الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام اختبار التباين الثنائي (Two Ways ANOVA) والجدول (١٣) يبين ذلك:

الجدول (١٣): اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Ways ANOVA) للتعرف إلى الفروق في متغير دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية والتي تعزى إلى المؤهل التعليمي والحالة الاجتماعية والتفاعل بينهما.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة F	الدلالة الاحصائية
Corrected Model	.057[a]	3	.019	1.139	.343
Intercept	682.914	1	682.914	4.081E4	.000
المستوى التعليمي	9.806E-5	1	9.806E-5	.006	.939
الحالة الإجتماعية	.002	1	.002	.127	.723
المستوى التعليمي *الحالة الإجتماعية	.036	1	.036	2.128	.151
الخطأ	.770	46	.017		
المجموع	896.123	50			
المجموع المصحح	.827	49			

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)**

ويُلاحظ من النتائج المبينة في الجدول (١٣) عدم وجود فروقات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى دافعية لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى (الحالة الإجتماعية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للحالة الإجتماعية (عزباء) (٤,٢٠) والمتوسط الحسابي للحالة الإجتماعية (متزوجة)

(٤,٢٤). وهي قيم قريبة من بعضها البعض، وبلغت قيمة الإحصائي (ف) (٠,١٢٧) بدلالة إحصائية (٠,٧٢٣)، وهي أعلى من مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، وهذا يدل على اتفاق في وجهات النظر ما بين فئات الحالة الإجتماعية حول مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية.

ولم يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في التفاعل بين الحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي لأفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة الاحصائي (ف) (٢,١٢٨) بدلالة احصائية أعلى من (٠,٠٥).

١- سنوات الخبرة:

للتعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية والتي تعزى إلى سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (١٤) يوضح ذلك:

الجدول (١٤): اختبار (One Way ANOVA) للتعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية والتي تعزى إلى سنوات الخبرة.

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
دافعية الإنجاز	بين المجموعات	.014	2	.007	.400	.673
	داخل المجموعات	.813	47	.017		
	المجموع	.827	49			

* دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروقات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية والتي تعزى إلى (سنوات الخبرة)، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) (٠,٤٠٠) بدلالة إحصائية أعلى من (α=٠,٠٥).

وهذا يدل على اتفاق في وجهات النظر ما بين فئات سنوات الخبرة لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية تجاه مستوى دافعية الإنجاز.

نتائج السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين السلوك القيادي ودافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) للتعرف إلى العلاقة الإرتباطية ما بين السلوك القيادي ودافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية، والجدول (١٥) يوضح ذلك:

الجدول (١٥): معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) للتعرف إلى العلاقة الإرتباطية ما بين السلوك القيادي ودافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية.

المجال		دافعية الإنجاز
السلوك القيادي	معامل الإرتباط	**٠,٠٨٦**
	مستوى الدلالة	**٠,٥٥٤**

*** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).**

يتضح من الجدول (١٦) عدم وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين السلوك القيادي ودافعية الإنجاز، حيث بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية للسلوك القيادي (٠,٠٨٦) وبدلالة إحصائية (٠,٥٥٤) وهي أعلى من مستوى (α=٠,٠٥).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يوضح هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة والتي بحثت في السلوك القيادي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية، وكذلك التوصل إلى التوصيات المقترحة والتي يتوقع العمل بها من خلال مناقشة هذه النتائج وتفسيرها.

أولاً: مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟

اتضح للباحثة أن السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية جاء بمستوى مرتفع، حيث اتضح أن السلوك القيادي كان يتمثل بالمبادرة في تقديم الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة، وكان يتمثل أيضاً في المناقشة والتي تؤثر في سلوك الجماعة لتحقيق الهدف المشترك لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة، إضافة إلى أن معلمات الطالبات الموهوبات قد توافرت لديهن مميزات وسمات تؤكد تحقيق السلوك القيادي لديهن وبكل سهولة، وذلك حتماً من خلال مستوى السلوك القيادي الملفت، وكانت معظم المعلمات يطبقن الاقتراحات والتحديثات المعرفية والإدارية المقدمة لهن بشكل ايجابي، فهذا كله يدفع المعلمات إلى سلوك قيادي مرتفع المستوى في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة قطيشات (٢٠٠٤)، ودراسة العبويني (٢٠٠٨)، ودراسة السنجري (٢٠٠٥)، واختلفت مع نتائج دراسة شارما (Sharma, 2011).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟

ترى الباحثة أن دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية كانت أيضاً مرتفعة المستوى.

ويعزى هذا الأمر إلى القدرة على شرح وتفسير مواضيع الدروس من خلال ربطها بالواقع والمعرفة الحديثة والتكنولوجيا من قبل المعلمات أمام الطالبات بكل ثقة واقتدار، والسعي دائماً نحو النجاح لأنه يحقق للمعلمة طموحها واحترامها لعلمها ومهنتها، بالإضافة إلى حرص المعلمة على أن يكون العمل في مقدمة اهتماماتها، فلا بد أن تكون أولويات ذات مرتبة عالية للمعلمة فوقت العمل من بدايته وحتى نهايته هو من أولوياتها واهتماماتها، لانجاز الأعمال في الأوقات المحددة دون تأخير أو أية إعاقات تذكر، ويتضح أيضاً أن هؤلاء المعلمات أفراد عينة الدراسة كن يضعن الخطط المستقبلية بشكل دائم لتوفير الانجازات الجديدة التي تحقق لهم سمعة جيدة ومقدرة على المنافسة في مجال التعليم بصفة عامة والمقدرة على تعليم الطالبات الموهوبات بصفة خاصة.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة سمارة وسمارة وخير والسلامات (٢٠١٢)، ودراسة طبشي، ٢٠٠٧)، واختلفت مع نتائج دراسة رجب (٢٠٠٦).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية والتي تعزى إلى (المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، الحالة الإجتماعية)؟

١- المؤهل التعليمي والحالة الإجتماعية:

اتضح للباحث أن درجة ممارسة السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية كانت لصالح فئة الدراسات العليا، وذلك بارتفاع المتوسط الحسابي لاستجاباتهن، وتعزى هذه النتيجة إلى أن ذوات المؤهل التعليمي (الدراسات العليا) لديهن تعلماً وإلماماً أكثر بالعلم والمعرفة بمستوى السلوك القيادي، ونظراً لممارستهن المهارات الخاصة بتعليم الموهوبات أيضاً.

واتضح للباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بدرجة السلوك القيادي، تعزى لمتغير الحالة الإجتماعية، فقد كانت وجهات النظر متقاربة إلى حد كبير بين فئات الحالة الإجتماعية بالنسبة إلى السلوك القيادي، فالمعلمة العزباء لديها سلوك قيادي مرتفع المستوى، والمعلمة المتزوجة لديها سلوك قيادي مرتفع المستوى، وهذا يؤكد أن وجود الالتزامات الأسرية للمعلمة أو عدم وجودها لايؤثر سلباً وفروقاً على السلوك القيادي في العمل المهني، لأن طبيعة المهنة والعمل والأجور والرواتب المادية تعزز الإقبال على العمل بغض النظر عن الارتباطات العائلية.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة قطيشات (٢٠٠٤)، ودراسة شهاب (٢٠٠٧).

٢- سنوات الخبرة:

واتضح للباحثة أن درجة السلوك القيادي لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية كانت لصالح فئة سنوات الخبرة (٦-١٠سنوات)، وذلك بارتفاع المتوسط الحسابي لاستجاباتهن، فهذه الفئة لديهن سلوك قيادي أكثر ممن هم سواهم من أفراد عينة الدراسة، وذلك لتمتعهن بممارسة التعليم ضمن جيلي القدماء من الخريجات وحديثات التخرج من حيث سنوات الخبرة التي قضينها في التعليم، وكذلك ممارستهن للتعليم بمشاركة واستخدام الوسائل العلمية والتكنولوجية الحديثة جداً والمتقدمة، ونظراً إلى أعمار المعلمات التي تدفعهن نحو القيادة والتحمل، وأيضاً كونهن من المعلمات اللواتي يكملن دراستهن الجامعية للدراسات العليا، ومن ثم كانت الفروقات لصالح فئة سنوات الخبرة (١١ سنة فأكثر)، فهذه الفئة أيضاً كانت تتمتع بنفس الصفات ولكن حسب استجابات أفراد عينة الدراسة كانت أقل تمتعاً بدرجة السلوك القيادي من الفئة (٦-١٠ سنوات)، وهذا يرجع ربما إلى كبر سن المعلمات في هذه الفئة من الخبرة التي تدفعهم إلى التقاعس نوعاً ما. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة قطيشات (٢٠٠٤). ودراسة العبويني (٢٠٠٨).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى (المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، الحالة الإجتماعية)؟

١- المؤهل التعليمي والحالة الإجتماعية:

واتضح للباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى المؤهل

التعليمي، فأظهرت النتائج أن دافعية الإنجاز متساوية لكافة المستويات والدرجات التعليمية لدى المعلمات إلى حد كبير، وهذا يعزز من دور معلمات الطالبات الموهوبات بغض النظر عن درجة التعليم الجامعي سواءً بكالوريوس أو دراسات عليا فدافعيتهن نحو إنجاز العمل متقاربة جداً ولايحدها درجة أو مستوى المؤهل التعليمي.

وكذلك اتضح للباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى الحالة الإجتماعية، فأظهرت النتائج أن دافعية الإنجاز متساوية إلى حد كبير لكافة فئتي الحالة الاجتماعية المتزوجات والعازبات، وهذا يعزز من دور معلمات الطالبات الموهوبات، حيث يؤكد أن وجود الارتباط العائلي للمعلمة أو عدم وجوده لا يحدث فروقاً في دافعية الإنجاز نحو العمل المهني، كما أن طبيعة المهنة والعمل والأجور والرواتب المادية تعزز الإقبال على العمل بغض النظر عن الارتباطات العائلية.

حيث اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة شحادة (٢٠٠٨)، ودراسة شهاب (٢٠٠٧).

٢- سنوات الخبرة:

اتضح للباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية تعزى إلى سنوات الخبرة، فكافة سنوات الخبرة للمعلمات كانت لديهن دافعية انجاز متساوية إلى حد كبير، وهذا يؤكد دور معلمات الطالبات الموهوبات الرئيسي نحو مهنة التعليم منذ بداية تعيينهن معلمات وحتى مرحلة خبرتهن الطويلة. حيث اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة شهاب (٢٠٠٧)، ودراسة شحادة (٢٠٠٨).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين السلوك القيادي ودافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية؟

اتضح للباحثة عدم وجود علاقة ارتباطية بين السلوك القيادي ودافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية، وتعزى هذه النتيجة إلى ارتفاع المتوسطات الحسابية لكلا المتغيرين كل على حدا، أي لاعلاقة لارتفاع مستوى دافعية الانجاز بوجود السلوك القيادي، فمن الممكن أن تتمتع المعلمات بمستوى عالٍ من دافعية الإنجاز ولايحبذن المهام القيادية، ويمكن أن يتمتعن بسلوك ومهام قيادية بغض النظر عن توفر أو وجود دافعية للإنجاز، فكثير من المعلمات بشكل عام يؤدين المهام التعليمية والإدارية بشكل روتيني واعتيادي، للسير بمتطلبات العمل التدريسي والإداري ولكسب الرضا من رؤسائهن، لضمان تقديرهن نحو الإيجابية واستمرارهن في العمل مصدر رزقهن دون أي معوقات، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شحادة (٢٠٠٨).

ثانياً: التوصيات:

بعد المرور على مناقشة النتائج توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على عقد الدورات التدريبية لمعلمات الطالبات الموهوبات في المملكة العربية السعودية، لرفع مستواهم التقني، ومهاراتهم الفردية، تجاه السلوك القيادي، ودافعية الإنجاز.
- ضرورة تدريب وتأهيل المعلمين على كيفية إكساب الطلبة لمهارات السلوك القيادي، وتنمية دافعية الإنجاز لديهم، من خلال المنهاج أو المواد المساعدة له.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تبحث في السلوك القيادي ودافعية الإنجاز وعلاقتها بمتغيرات أخرى، مثل المهارات فوق المعرفية، وسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم، والتوافق المعرفي والنفسي والاجتماعي.

المراجع

المراجع العربية

١. أبو علام، رجاء والعمر، بدر (١٩٩٦). إعداد برنامج لرعاية الأطفال المتفوقين عقليًا، **المجلة التربوية**، العدد (١٣)، جامعة الكويت، الكويت.

٢. أبومغلي، سميح (٢٠٠٢). **التنشئة الإجتماعية للطفل**، ط (١)، اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣. أحمد، ابراهيم احمد (٢٠٠٣). **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**، ط (١)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٤. أحمد، احمد (٢٠٠١). **نحو تطوير الادارة المدرسية**، ط (٦)، دار المطبوعات للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٥. الأشول، عادل أحمد (١٩٩٧). **موسوعة التربية الخاصة**، ط (٤)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٦. الأعسر، صفاء، وقشقوش، إبراهيم، وسلامه، محمد (١٩٩٤). **دراسات في تنمية دافعية الإنجاز**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، قطر.

٧. الأفندي، محمد (١٩٧٦). **الإشراف التربوي**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

٨. الأنصاري، بدر (٢٠٠٠). **قياس الشخصية**، دار الكتاب الحديث، الكويت، الكويت.

٩. باهي، مصطفى، وشلبي، أمينة (٢٠٠٠). **الدافعية نظريات وتطبيقات**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

١٠. البدري، طارق (٢٠٠١). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١١. بطاح، أحمد، والسعود، راتب (١٩٩٣). اختيار مدير المدرسة الثانوية في الأردن – أسس مقترحة. **مجلة أبحاث اليرموك – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد (٩)، العدد(١)، جامعة اليرموك، الأردن.

١٢. بوحمامة، جيلالي وعبد الرحيم، أنور رياض والشحومي، عبدالله (٢٠٠٦). **علم نفس التعلم والتعليم**، الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت، الكويت.

١٣. جامع، إبراهيم (٢٠١٠). **الذكاء العاطفي وعلاقته بفعالية القيادة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسطنطينة، الجزائر.

١٤. جروان، فتحي (٢٠١٢)، **الموهبة والتفوق والإبداع**، (ط٤)، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

١٥. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢). **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٦. جمجوم، هشام محمد (٢٠٠٢). **سيكولوجية الإدارة**، دار الشروق، جدة، السعودية.

١٧. الحارثي، سهى (٢٠٠٣). **الخجل وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

١٨. الحجي، أسامة (١٩٩٦). **تنمية دافع الإنجاز، دراسة تجريبية على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

١٩. حسن، علي (٢٠٠٣). **سيكولوجية الإنجاز الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ،مصر.

٢٠. حمود، خضر (٢٠٠٤). **السلوك التنظيمي**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢١. حيدر، أحمد (٢٠٠٤). سمات وخصائص المعلم الناجح للموهوبين، **مجلة مركز البحوث والتطوير التربوي**، العدد (١٩)، اليمن.

٢٢. الخضر، عثمان (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني، هل هو مفهوم جديد؟، **المجلة المصرية دراسات نفسية**، المجلد (١٢) العدد (١)،

٢٣. الخطيب، رداح، وأبو فرسخ، وفاء (١٩٩٩). الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا الأردنية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، المجلد(٣١)، القاهرة، مصر.

٢٤. خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٠). **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٢٥. الخولي، هاشم (٢٠٠٢). **الأساليب المعرفية في علم النفس**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

٢٦. الداهري، صالح، والكبيسي، وهيب (٢٠٠٠). **علم النفس العام** ، ط (٢)، الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

٢٧. درة، عبدالبادي، والمدهون، موسى، والجزراوي، إبراهيم (١٩٩٩). **الإدارة الحديثة، المفاهيم والعمليات (منهج علمي تحليلي)**، المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان، الأردن.

٢٨. راجح، أحمد عزت (١٩٩٩). **أصول علم النفس**، المكتب المصري الحديث، الأسكندرية، مصر.

٢٩. رجب، زهرة (٢٠٠٦). فاعلية القيادة الإدارية بالمدرسة الابتدائية بمملكة البحرين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (٧)، العدد(٤)، جامعة البحرين، البحرين.

٣٠. الرميح، صالح (٢٠٠٤). دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين الاجتماعيين، **مجلة جامعة الملك سعود**، المجلد (١٧)، العدد (٢)، ص (٢٦٧-٣٣٧)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣١. ريجيو، رونالد (١٩٩٩). **المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي**، ترجمة فارس حلمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٢. الزغول، عماد (٢٠٠٤). **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة.

٣٣. الزهراني، عبدالله سالم (١٩٩٤)، دور الموجة التربوي تجاه المعلم في الاتصال والتقويم والعلاقات الانسانية، **رسالة الخليج العربي**، العدد (٥٢)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣٤. السرور، ناديا هايل (٢٠٠٢). **مفاهيم وبرامج عالمية في تربية المتميزين والموهوبين**، ط (٢)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٥. سليم، أشرف (٢٠٠٩). **السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

٣٦. السمادوني، السيد (٢٠٠٧). **الذكاء الوجداني أسسه تطبيقاته تنميته**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

٣٧. سمارة، هتوف، وسمارة، علي، والسلامات، محمد (٢٠١٢). درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، المجلد (٢٦)، العدد (٣)، عمان، الأردن.

٣٨. السنجري، سميرة يوسف (٢٠٠٥). **السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى وعلاقته بالاداء المهني للمعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.

٣٩. شحاده، رائف (٢٠٠٨). **العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية**،

رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٤٠. الشرقاوي، أنور (٢٠٠١). **التعليم نظريات وتطبيقات**، ط (٤)، مكتبة الأنجو المصرية، القاهرة، مصر.

٤١. شلبي، سعد (١٩٩٨). **الاتجاهات الترويحية للقيادات التربوية ببعض الجامعات المصرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.

٤٢. شهاب، شهرزاد (٢٠٠٧). السلوك القيادي للمشرفين التربويين من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية في مدينة الموصل، **مجلة التربية والعلم**، المجلد (١٤)، العدد (٤)، جامعة الموصل، العراق.

٤٣. الشوكاني، عبدالله بن ناصر (٢٠٠٥). **العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هرسي وبلاتشارد وبين دافعية المعلمين للإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٤٤. الصافي، عبدالله طه (٢٠٠١). المناخ الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها، **مجلة دراسات الخليج**، العدد (٧٩)، المملكة العربية السعودية.

٤٥. طبشي، بلخير (٢٠٠٧). **الإتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية للإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

٤٦. الطويل، هاني (١٩٩٩). **الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٤٧. الطيب، احمد (١٩٩٩). **الإدارة التعليمية وأصولها وتطبيقاتها المعاصرة**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

٤٨. عبابنة، محمد (١٩٩٩). **مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض السمات الشخصية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك، الأردن.

٤٩. عبد الباقي، صلاح الدين (٢٠٠٢). **السلوك الفعّال في المنظمات**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر.

٥٠. عبد الرحمن، ميساء (٢٠٠١). **الأنماط القيادية السائدة لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٥١. عبدالله، مجدي (١٩٩٨). **علم النفس العام دراسة السلوك الإنساني وجوانبه**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

٥٢. عبدالله، مجدي (٢٠٠٣). **علم النفس التربوي وجوانبه**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

٥٣. العبويني، بسمة (٢٠٠٨). **أساليب التعلم والسلوك القيادي والتكيف الإجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن**، رسالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

٥٤. عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٠). **تربية الموهوبين والمتفوقين**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥٥. العجمي، محمد (٢٠٠٨). **القيادة التربوية الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزة**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر.

٥٦. عرار، خالد (٢٠٠٧). **القيادة التربوية بين الرؤية والتغيير**، معهد مسار للأبحاث والتخطيط والاستشارة التربوية، فلسطين.

٥٧. العزة، سعيد (٢٠٠٢). **تربية الموهوبين والمتفوقين**، دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار الدولية للنشر، عمان، الأردن.

٥٨. علاونة، شفيق (٢٠٠٤). **الدافعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

٥٩. العمري، خالد (٢٠٠٠). **الموجه قائد للتغيير والتطوير التربوي**. ورقة عمل مقدمة **للمؤتمر الأول للتوجيه التربوي**، أبو ظبي، ٢-٣ نيسان، الإمارات العربية المتحدة.

٦٠. العنزي، نواف (٢٠١٣). **المهارات القيادية التصورية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى الطلبة في مدارس الموهوبين في المنطقة الشمالية في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

٦١. عورتاني، مأمون عبد القادر (٢٠٠٣). "**العلاقة بين الولاء المهني والنمط القيادي لدى الإداريين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٦٢. عوض، عباس (٢٠٠٠). **علم النفس الإجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

٦٣. العياصرة، علي (٢٠٠٣).**الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

٦٤. الغامدي، غرم الله (٢٠٠٩). **التفكير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، جدة، المملكة العربية السعودية.

٦٥.فرج، طريف (١٩٩٩). **السلوك القيادي وفعالية الإدارة**، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر.

٦٦. الفرماوي، حمدي (٢٠٠٤). **دافعية الإنسان بين النظريات المبتكرة والاتجاهات المعاصرة**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربى، القاهرة، مصر.

٦٧. الفنيش، أحمد (٢٠٠٠). **التوجيه الفني والتربوي**، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان.

٦٨. فياض، رجاء (١٩٩٣). المرأة والمراكز القيادية والإشرافية في مراكز الوزارات في الأردن، دراسة ميدانية، **المؤتمر الأول للإدارة العامة في الأردن**، معهد الإدارة العامة، عمان، الأردن.

٦٩. قشقوش، إبراهيم ومنصور، محمد (١٩٨٩). **دافعية الإنجاز وقياسها**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٧٠. قطيشات، ليلي (٢٠٠٤). **الكفايات المهنية لمديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بإستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها من وجهة نظر المديرين والمعلمين**، أطروحة دكتوراة، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

٧١. الكايد، هاني (٢٠٠٩). **علم نفس السلوك القيادي**، ط (١)، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٧٢. ماكليلاند، دافيد (١٩٩٨). **مجتمع الإنجاز**، ترجمة عبد الهادي الجوهري، ومحمد سعيد خرج، المكتب الجامعي الحديث، الأسكندرية، مصر.

٧٣. المحبوب، عبد الرحمن (٢٠٠١). أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية، **المجلة العربية للتربية**، العدد(١٦)، تونس، تونس.

٧٤. مرسي، محمد (٢٠٠٤). **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، دار الكتب، القاهرة، مصر.

٧٥. المشعان، عويد سلطان (١٩٩٩). **دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني**، دار القلم، الكويت، الكويت.

٧٦. المطيري، خالد (٢٠٠٧). **أثر جنس المعلم على مستوى دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب الذكور في المدارس الابتدائية في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

٧٧. المعايطة، عبدالعزيز عطاالله (٢٠٠٧). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، دار الحامد، عمان، الأردن.

٧٨. منسي، حسن (١٩٩٨). **مشكلات الطلبة بطيئي التعلم في المرحلة الأساسية الأولى**، مجلة المعلم/الطالب، العدد (٢)، عمان، الأردن.

٧٩. الميلادي، عبد القادر (٢٠٠٣). **المتفوقون الموهوبون المبدعون**، مؤسسة شباب الجامعة للنشر والتوزيع، بني سويف، مصر.

٨٠. الناقة، محمود كامل (٢٠٠٧). **البرنامج التعليمي القائم على الكفايات – أسسه وإجراءاته**، سعد للنسخ والطباعة، القاهرة، مصر.

٨١. نشواتي، عبد المجيد (١٩٩٨). **علم النفس التربوي**، الطبعة (٩)، مؤسسة الرسالة للنشر، بيروت، لبنان.

٨٢. نشوان، يعقوب ونشوان، جميل (٢٠٠٤). **السلوك التنظيمي في الادارة والاشراف التربوي**، دار الفرقان، عمان، الاردن .

٨٣.الهلول، إسماعيل (٢٠١١). أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد (٢٢)، فلسطين.

٨٤. الوادي، أمل (٢٠٠٧). السلوك القيادي لرؤساء وعلاقته بدافعية الإنجاز والرضا الوظيفي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد(٧)، العدد(١)، المنامة، البحرين.

المراجع الأجنبية:

1. Amako .S.O (1987). An examination of perceived leader ship behavior of head masters and teachers Morale in high – Achiveving and school in Imo stite of Nigeria, **Dissartation Abstracts** , V. (7), No. (11).

2. Baily, G. (1990). Academic Motivation and Self Efficacy for Teaching and Research, **Higher Education Research Development,** V. (18), No. (3) pp (343 -359).

3. Ball, Samuel (1977). **Motivation in Education**, New York: Academic Press.

4. Dennis, M. William (2000). "Preserve, Inservice and Continu-ing Professional Development of Educational Administration". **DAI** Vol. (1), AS, No. (2)

5. Dowdle, M. (2002). The knowledge and Leadership skills required of effective school administrative as perceived by elementary school principals within the stat of Alabama. **Education Leadership Journal**, V. (59). No. (8).

6. Garskof, M. (2004). “Motivating teachers with nonfinancial incentives: The relationship of compensatory- time jobs and the need to achieve to the job satisfaction of high school teachers in New York city”. **Dissertation Abstract International**, V. (45), No. (4).

7. Hanover. B (2000). Investigation of The Role on the Gender in Developing Self – Efficacy, **The Development Social Psychology of Gender N.Journal**, Lawrence Erlbaum Associates, V. (59), No. (1), pp (177-206).

8. Hersery. P. And Blanchard. K. H (2008). **MangmentOf Organizational Behaviour**, Utilizing Human Resources (Fthed) Englewood Cliffs, Newjersey. Prentice Hall.

9. Lepper, M. R., Corpus, J. H., Iyengar S. S. (2005): Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientation in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates, **Journal of Education Psychology**. V. (97), No. (2), PP. (184-196).

10. Maslow, A. H. (1970). **Motivation and personality** (2nd Ed). New York: Harper and Row.

11. Petri, H, and Govern, J (2004) **Motivation: Theory, Research and Applications**. Thomson-Wadsworth, Australia.

12. Sharma, S. (2011). **School administrators attitudes towards leadership skills in terms of quality and possibilities**, Institute of Principal ship Studies, University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.

13. Thorndike, R.M. (1996). **Measurement and evaluation in psychology and education**, 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

14. Tomlinson, T. (1999): **Motivating students to learn**, Berkley Mrcutrhan Publishing Co.

15. Willke, R. (2004). "The effect of active learning on college students' achievement, motivation, and self- efficacy in a human physiology course for non- majors". **DissertationAbstracts International**, V. (61), No. (4),

16. Yuki, G (2006). **Leadership in Organizations**, 6th Ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

الملحق رقم (١)

مقياس السلوك القيادي

أختي المعلمة:

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الموهبة والإبداع من جامعة البلقاء التطبيقية بعنوان (السلوك القيادي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية). وقد صمم المقياس الذي بين أيدكن لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة.

يرجى منك أختي المعلمة الإجابة عن فقراتها، شاكرةً لتعاونك، ومؤكدةً لك بأن المعلومات التي ستقدميها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

التعليمات:

- اقرئي كل عبارة جيدا وضعي علامة (X) تحت الإجابة التي تختاريها حسب ماتنطبق عليك علما أنه توجد خمس اختيارات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لاتنطبق أبداً).
- أجيبي بسرعة وحسب انطباعك الأول، وتذكري أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة وإنما المطلوب أن تكون إجابتك معبرة عن سلوكك أو رأيك الخاص.
- لا تضعي أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة وتأكدي أنك تضعي العلامة أمام الرقم الصحيح للعبارة.
- أجيبي عن كل العبارات ولا تتركي أي عبارة بدون إجابة.

و شكرا لحسن تعاونك

القسم الأول: المعلومات الشخصية والديموغرافية

المستوى التعليمي: ○ **بكالوريوس** ○ **دراسات عليا**

الخبرة العملية: ○ **خمس سنوات فأقل** ○ **٦–١٠ سنوات** ○ **١١ سنة فما فوق**

الحالة الإجتماعية: ○ **عزباء** ○ **متزوجة**

القسم الثاني: فقرات المقياس

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لاتنطبق أبداً
١	أبادر في تقديم حلول للمشكلات المختلفة					
٢	أقوم بتوزيع العمل على مجموعتي					
٣	عادةً ما تسير الأمور وفقاً لتوقعاتي					
٤	أتأكد من فهم أعضاء المجموعة لدوري كقائدة					
٥	أضع أهدافاً لما أنوي القيام به					
٦	أشجع زميلاتي على أخذ زمام المبادرة					
٧	أتصرف بعد إستشارة زميلاتي					
٨	أدرب زميلاتي على ما هو متوقع منهم					
٩	أنا قادرة على تحمل المسؤولية					
١٠	أستشير زميلاتي في النشاطات المختلفة					
١١	أفكاري واضحة للمجموعة					
١٢	تمارس زميلاتي نشاطهن بالطريقة التي يرونها مناسبة					
١٣	أمتلك مهارة المناقشة والحوار					
١٤	أحافظ على وجود علاقة متينة مع زميلاتي					
١٥	تحترم زميلاتي رأيي					
١٦	أوزع المهام على زميلاتي					
١٧	أتيح الفرص لزميلاتي على حل مشكلاتهن وفق حكمهن الخاص					
١٨	أوجه زميلاتي على العمل لمصلحة الجماعة					

١٩	مناقشاتي تؤثر في سلوك الجماعة لتحقيق الهدف المشترك					
٢٠	أشرف على قيادة الرحلات المدرسية					
٢١	أمثل زميلاتي في النشاطات المدرسية المختلفة					
٢٢	أحل الخلافات عندما تحدث بين زميلاتي					
٢٣	أحفز زميلاتي لبذل جهد أكبر					
٢٤	أترك لأحد زميلاتي فرصة تسلم زمام المبادرة					
٢٥	أحفز زميلاتي على الإلتزام بالقوانين والتعليمات					
٢٦	أرفض تبرير أفعالي					
٢٧	أرفض القيود المفروضة علي من قبل الآخرين					
٢٨	تشعر زميلاتي بالرضا عن أفكاري					
٢٩	أتصرف كناطقة بإسم المجموعة					
٣٠	ترشحني زميلاتي لقيادة الأنشطة المدرسية					
٣١	يستشيروني زميلاتي عند مواجهة مشكلة ما					
٣٢	أحافظ على روح الفريق بين زميلاتي					
٣٣	تعمل المجموعة بالإقتراحات التي أقدمها					
٣٤	تصرفاتي واضحة للمجموعة					
٣٥	يميزني الآخرين بسهولة					

الملحق رقم (٢)

مقياس دافعية الإنجاز

أختي المعلمة:

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الموهبة والإبداع من جامعة البلقاء التطبيقية بعنوان (السلوك القيادي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية). وقد صمم المقياس الذي بين أيدكن لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة.

يرجى منك الإجابة عن فقراتها، شاكرةً لتعاونك، ومؤكدةً لك بأن المعلومات التي ستقدميها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط .

التعليمات:

- إقرئي كل عبارة جيدا وضعي علامة (X) تحت الإجابة التي تختاريها علماً أنه توجد خمسة اختيارات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا تنطبق أبداً).
- أجيبي بسرعة وحسب انطباعك الأول، وتذكري أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة وإنما المطلوب أن تكون إجابتك معبرة عن سلوكك أو رأيك الخاص.
- لا تضعي أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة وتأكدي أنك تضعي العلامة أمام الرقم الصحيح للعبارة.
- أجيبي عن كل العبارات ولا تتركي أي عبارة بدون إجابة.

و شكرا لحسن تعاونك

القسم الأول: المعلومات الشخصية والديموغرافية

المستوى التعليمي: ○ بكالوريوس ○دراسات عليا

الخبرة العملية: ○ خمس سنوات فأقل ○ ٦–١٠ سنوات ○١٥ سنة فما فوق

الحالة الإجتماعية: ○ عزباء ○ متزوجة

القسم الثاني: فقرات المقياس

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لاتنطبق أبداً
١	أستطيع العمل لساعات طويلة في العمل نفسه دون الشعور بالملل					
٢	كلما ازدادت صعوبة العمل الذي أقوم به إزداد إصراري على إنجازه					
٣	أبذل قصاري جهدي لرفع كفائتي ومستواي العلمي					
٤	ينتابني الملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل					
٥	أترك العمل الذي أقوم به عندما تواجهني صعوبات حتى لو لم يكتمل					
٦	أعمل ساعات إضافية لإنجاز العمل الذي يطلب مني					
٧	أحرص على أن يكون وقت العمل في مقدمة إهتماماتي					
٨	أنجز أعمالي في وقتها المحدد					
٩	أقوم بأعمال جانبية خلال وقت العمل					
١٠	أستثمر وقت الفراغ في أعمال مفيدة					
١١	أتمنى لو أن وقت العمل تم إختصاره					
١٢	إذا إنتقدتني مديرتي لإنجاز في عملي فإني أتفهم هذا النقد إذا كان صحيحاً					
١٣	لدي القدرة على شرح موضوع الدرس أمام الطالبات بكل ثقة وإقتدار					
١٤	عندما يختلف رأيي عن آراء زميلاتي أو طالباتي فإني أشعر بالخجل والإرتباك					
١٥	أتجنب تحمل المسؤولية					

					أتجنب أن أبدي رأيي الشخصي خشية النقد	١٦
					أبذل قصار جهدي لأتفوق على من أعمل معهم	١٧
					أختار القيام بالمهمات والمسؤوليات الصعبة في العمل	١٨
					أتابع ما يبذله زملاتي من جهد لأتفوق عليهم	١٩
					أتجنب الدخول في تحدي بالعمل مع الآخرين	٢٠
					عندي إصرار على موقفي أمام المنافسين حتى لو تسببت لي المتاعب	٢١
					أسعى لتنمية ولتحقيق طموحاتي وآمالي	٢٢
					أسعى دائماً لتحسين وضعي الحالي في العمل	٢٣
					أخطط دائماً لإنجازات جديدة	٢٤
					عندما أفشل في تحيق أهدافي فأني أفكر بطريقة أفضل لتحقيقها	٢٥
					أسعى دائماً نحو النجاح لأنه يحقق لي الإحترام	٢٦

الملحق رقم (٣)

قائمة بأسماء المحكمين

اسم المحكم	الرتبة	التخصص	الجامعة
د. إيمان سعيد البوريني	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي/ معرفي	جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية الجامعية
أ.د. يوسف قطامي	أستاذ	علم نفس تربوي	الجامعة الأردنية/ الأردن
أ.د. نايفه قطامي	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية / كلية الأميرة عالية الجامعية
أ.د. أسامه المعاديني	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة الملك عبدالعزيز/ جدة السعودية
د. لينا عمر بن صديق	أستاذ مشارك	تربية خاصة	جامعة الملك عبدالعزيز/ جدة السعودية
د. مصطفى عيروط	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية الجامعية
د. هبه حماد	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	جامعة البلقاء التطبيقية / كلية الأميرة عالية الجامعية
د. جعفر ربابعة	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية الجامعية
د. محمد القداح	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية الجامعية
د. بلال الخطيب	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية الجامعية
د. سمر الغولة	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة الملك عبدالعزيز/ جدة/ السعودية
د. ورود العواملة	أستاذ مساعد	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية الجامعية
أ. إبراهيم السكيني	مشرف تربوي	الموهبة والإبداع	إدارة تعليم / تبوك/ السعودية

الملحق رقم (٤)

كتب تسهيلات المهمة والمخاطبات الرسمية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية الجامعية

Al-Balqa' Applied University
Princess Alia University College

تأسست عام ١٩٩٧

الرقم: ج٣/١/٧/١٩٠٢
التاريخ: ....
الموافق: ٢٠١٧/٧/٣٠م

Ref : ....
Date: ....

السادة الملحقية الثقافية السعودية المحترمين،،

تحية طيبة وبعد،،،

أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالبة **ملاك بنت حسين بنت ضيف الله المالكي** ماجستير تخصص الموهبة والإبداع/ أوهايو لإنهاء البحث الموسوم بـ "السلوك القيادي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية"، ويتطلب ذلك توزيع استبانات على معلمات الطالبات الموهوبات في منطقة جدة بالمملكة العربية السعودية، على أن لا تتحمل إدارة الكلية أية مسؤولية تترتب على ذلك.

شاكراً حسن تعاونكم،

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد الكلية

أ.د. صدقي المومني

نسخة: الدراسات العليا / الكلية.

Palia@bau.edu.jo
Tel: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666188 - 5666189 - 55654640, Fax: (+962-6) 5686741, P. O. Box: 942303, P. O. Box: 9873, 11191

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير إدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية رقم ٣ع/١/٧/١٩٧٣ وتاريخ ٢٠١٣/٧/٣٠م (المرفق صورته) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالبة/ **ملاك حسين ضيف الله المالكي**، الملتحقة بجامعة **البلقاء التطبيقية** في تخصص **الموهبة والإبداع** لمرحلة **الماجستير** في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثها لرسالة الماجستير التي هي بعنوان **(السلوك القيادي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية)**.

نأمل التلطف بالنظر في إمكانية تسهيل مهمة المذكورة وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولسعادتكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح شبلي القحطاني



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمان

الرقم الصادر: ٨٣٥٤
التاريخ: ١٤٣٤/١١/٠٣
المرفقات: ١

الموضوع: .... المرفقات: ....

هاتف: ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس: ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني: E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box: 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
(٢٨٠)
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة
إدارة التخطيط والتطوير
الدراسات والبحوث



الرقم: ١٠١٤/١/٣٢
التاريخ: ١٤٣٤/١١/٩هـ
المرفقات: ١ مستندات

إلـــى : مكاتب الإشراف التربوي بتعليم جدة / بنات .

مـــن : مدير إدارة التخطيط والتطوير

بشـأن : تسهيل مهمة الباحثة / ملاك حسين ضيف الله المالكي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

إشارة إلى إحالة سعادة المدير العام للتربية والتعليم بمحافظة جدة ذي الرقم ٣٤١٨٤٢٣٣٣ ، وتاريخ ١٤٣٤/١١/٩هـ المبنية على خطاب الملحق الثقافي السعودي في الأردن برقم ٨٣٥٤ وتاريخ ١٤٣٤/١١/٣هـ ، والمبني على خطاب عميد كلية الأميرة عالية الجامعية بالأردن المرفق ، بشأن تسهيل مهمة الباحثة ملاك حسين ضيف الله المالكي "لتطبيق بحثها الذي بعنوان " السلوك القيادي وعلاقته بدافعية الإنجاز لى معلمات الطالبات الموهبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية " كمتطلب للحصول على رسالة الماجستير ، وترغب الباحثة في تطبيق أداة بحثها (استبانة) على عينة من معلمات الطالبات الموهوبات المرحلة المتوسطة في تعليم جدة ، حيث تم فحص أداة البحث وتبين استيفاؤها لضوابط الوزارة بهذا الخصوص.

نأمل منكم تسهيل مهمة الباحثة بتمكينها لتطبيق أداة بحثها على مدارس العينة المختارة في مكتبكم ، شاكرين ومقدرين تعاونكم واهتمامكم بالبحث العلمي.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

خليل بن فراج الوافي



المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة
م / ١٢٨ للموهوبات





مشهد حضور

نحيطكم علماً بأن الباحثة / ملاك حسين ضيف الله المالكي
قامت بزيارة المدرسة يوم الاثنين الموافق ١٤٣٤/١١/١٠هـ وذلك لتوزيع استبيانات البحث الخاص بها يعنون (السلوك القيادي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية) هذا للإحاطة .

شاكرين حسن تعاونكم واهتمامكم

الختم



مديرة المدرسة

آمنه سلمان الجهني



بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
شؤون تعليم البنات
الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات /بمحافظة جدة
المتوسطة المائة

الرقم :
التاريخ : ١٤٣٤/١١/١١
المرفقات :

مشهد حضور

تحيطكم علما بأن الباحثة / ملاك حسين ضيف الله المالكي قامت بزيارة المدرسة يوم الثلاثاء ١٤٣٤/١١/١١هـ وذلك لتوزيع استبيانات البحث الخاص بها بعنوان (السلوك القيادي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى المعلمات الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية) هذا للإحاطة .

شاكرين حسن تعاونكم واهتمامك



مديرة المتوسطة المائة /

أريج حسين صدقة

١٤٣٤/١١/١١



Abstract

The Leadership behavior and its relationship to achievement motivation among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia

By

Malak Husain Daifallah Al-malki

Supervisor

Dr. Eman Saeed Al-bourini

Assistant Professor

The present study aimed to identify the leadership behavior and its relationship to achievement motivation among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia. The study sample consisted of (50) gifted female students' teachers in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia, and the current study consisted two measures: the first one is leadership behavior measure of Abweyne (2008), and the second one is achievement motivation measure which was prepared by the researcher.

After statistical analysis conducting, the results found that theres a high level of leadership behavior and achievement motivation among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia, Its also showed that theres statistically significant differences at significance level ($\alpha = 0.05$) in leadership behavior level among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia due to the (Education level, Experience years), and theres no statistically significant differences due to the (Marital status), As there were no statistically significant differences in the significance level ($\alpha = 0.05$) in achievement motivation level among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia due to the

(Education level, Experience years, Marital status). The results also indicated that theres no statistically significant relationship at significance level ($\alpha = 0.05$) between the leadership behavior and achievement motivation.

The researcher recommends to working on training sessions, and participating in workshops, conferences, and (local, international and global) meetings to gifted female students' teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, to raising their technical level, individual skills, and competencies productivity toward leadership behavior, and achievement motivation.And conducting further specialized research and studies in gifted students and their teachers from all developmental aspects, like cognitive, emotional, social, and communicative leadership.

Keywords: Leadership Behavior - Achievement Motivation - Gifted Student’s Teashers - Gifted Students.



AL-Balqa Applied University

Faculty of Graduate Studies

The Leadership behavior and its relationship to achievement motivation among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia

By

Malak Husain Daifallah Al-malki

Supervisor

Dr. Eman Saeed Al-bourini

Assistant Professor

This Thesis is provided to supplement the requirements for obtaining a master's degree In Gifted and Creativity

May - 2014

The Leadership behavior and its relationship to achievement motivation among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia.

Extended Summary

The present study aimed to identify the leadership behavior and its relationship to achievement motivation among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia. The study sample consisted of (50) gifted female students' teachers in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia, and the current study consisted two measures: the first one is leadership behavior measure of Abweyne (2008), and the second one is achievement motivation measure which was prepared by the researcher. Verifications has been made in terms of the acceptable significances validity and stabilities to the measures of the current study which the researcher is carrying out through the first semester of the academic year 1434/1433 AH 2013/2014 AD and applied this study by herself.

This study seeks to respond to the following questions:

1- What is the level of leadership behavior among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia?

2- What is the level of achievement motivation among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia?

3- Are there statistically significant differences at significance level ($\alpha = 0.05$) in leadership behavior level among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia due to the (Education level, Marital status, Experience years)?

4- Are there statistically significant differences at significance level ($\alpha = 0.05$) in achievement motivation level among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia due to the (Education level, Marital status, Experience years)?

5- Is there any correlation relationship at significance level ($\alpha = 0.05$) between the leadership behavior and achievement motivation among gifted female students'

teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia?

The importance of the study:

The importance of the study appears through the following:

Theoretically aspect:

1. Providing knowledge about whats gifted female students' teachers acquiring of the leadership behavior and achievement motivation.

2. Researching in the relationship between leadership behavior and achievement motivation levels.

3. Contributing to provide a theoretical framework includes information about leadership behavior and achievement motivation.

Practical & Scientific aspect:

1. Benefit the educational supervisors who are treating with the gifted female students' teachers to guide them to proper road.

2. Benefit decision-makers who choose the parameters talented students to take the results of this study into account while choosing.

3. Providing researchers with high psychometric characteristics Scales.

Study methodology:

The researcher has selected the descriptive correlation method because of its relevance to the study goals.

Conceptual and procedural definitions:

1- Leadership: Defined (Yuki, 2006) that is the ability to influence the attitudes and values of followers, which is making activities easier and improves the relations between them.

2- Leadership behavior: (Hersery & Blanchard, 2008) identifying it"as a set of behaviors, procedures and actions that affect on the working people activities in the institutions to implementing the institution goals in specific circumstances".

And **procedurally** identifying: the degree which gifted female students' teachers obtained on leadership behavior scale that was used in the current study.

3- Achievement Motivation: Defined (Khalifa, 2000), achievement motivation: "it is awillingness to take responsibility and pursuit of excellence to implementing a specific goals, and perseverance to overcome the problems that they may face it, and to be carefully on importance time, and future planning".

And **procedurally** identifying: the degree which gifted female students' teachers obtained on achievement motivation scale that was used in the current study.

4- Gifted Female Students' Teachers: Female Teachers who were selected in Jeddah area in Saudi Arabia from Gifted Department in the Ministry of Education, According to the conditions and criteria set by the ministry, which is teacher’s enjoyment range in vocational rehabilitation through courses and special programs in gifted and creativity, and special abilities and outstanding performance during their experience learning.

5- Jeddah area: located within the boundaries of the Western Region of Saudi Arabia.

Conclusions:

After statistical analysis conducting, the results found that theres a high level of leadership behavior and achievement motivation among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia, Its also showed that theres statistically significant differences at significance level ($\alpha = 0.05$) in leadership behavior level among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia due to the (Education level, Experience years), and theres no statistically significant differences due to the (Marital status), As there were no statistically significant differences in the significance level ($\alpha = 0.05$) in achievement motivation level among gifted female students' teachers in the intermediate stage in Jeddah region in the Kingdom of Saudi Arabia due to the (Education level, Experience years, Marital status). The results also indicated that theres no statistically significant relationship at significance level ($\alpha = 0.05$) between the leadership behavior and achievement motivation.

Recommendations:

The researcher recommends to working on training sessions, and participating in workshops, conferences, and (local, international and global) meetings to gifted female students' teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, to raising their technical level, individual skills, and competencies productivity toward leadership behavior, and achievement motivation.And conducting further specialized research and studies in gifted students and their teachers from all developmental aspects, like cognitive,

emotional, social, and communicative leadership, and looking at the leadership behavior and achievement motivation and its relationship with other variables, such as metacognitive skills, the psychology of optimism and pessimism, and cognitive, psychological, and social compatibility.

Keywords: Leadership Behavior - Achievement Motivation - Gifted Student's Teashers - Gifted Students.

****

References and sources:

1. Amako .S.O) 1987). An examination of perceived leader ship behavior of head masters and teachers Morale in high – Achiveving and school in Imo stite of Nigeria, **Dissartation Abstracts**, V. (7), No. (11).

2. Baily, G. (1990). Academic Motivation and Self Efficacy for Teaching and Research, **Higher Education Research Development,** V. (18), No. (3) pp (343 -359).

3. Ball, Samuel (1977). **Motivation in Education**, New York: Academic Press.

4. Dennis, M. William (2000). "Preserve, Inservice and Continu-ing Professional Development of Educational Administration". **DAI** Vol. (1), AS, No. (2)

5. Dowdle, M. (2002). The knowledge and Leadership skills required of effective school administrative as perceived by elementary school principals within the stat of Alabama. **Education Leadership Journal**, V. (59). No. (8).

6. Garskof, M. (2004). "Motivating teachers with nonfinancial incentives: The relationship of compensatory- time jobs and the need to achieve to the job satisfaction of high school teachers in New York City". **Dissertation Abstract International**, V. (45), No. (4).

7. Hanover. B (2000). Investigation of The Role on the Gender in Developing Self – Efficacy, **The Development Social Psychology of Gender N.Journal**, Lawrence Erlbaum Associates, V. (59), No. (1), pp (177-206).

8. Hersery. P. And Blanchard. K. H (2008). **MangmentOf Organizational Behaviour**, Utilizing Human Resources (Fthed) Englewood Cliffs, Newjersey. Prentice Hall.

9. Lepper, M. R., Corpus, J. H., Iyengar S. S. (2005): Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientation in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates, **Journal of Education Psychology**. V. (97), No. (2), PP. (184-196).

10. Maslow, A. H. (1970). **Motivation and personality** (2nd Ed). New York: Harper and Row.

11. Petri, H, and Govern, J (2004) **Motivation: Theory, Research and Applications**. Thomson-Wadsworth, Australia.

12. Sharma, S. (2011). **School administrators attitudes towards leadership skills in terms of quality and possibilities**, Institute of Principal ship Studies, University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.

13. Thorndike, R.M. (1996). **Measurement and evaluation in psychology and education**, 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

14. Tomlinson, T. (1999): **Motivating students to learn**, Berkley Mrcutrhan Publishing Co.

15. Willke, R. (2004). “The effect of active learning on college students’ achievement, motivation, and self- efficacy in a human physiology course for non-majors”. **DissertationAbstracts International**, V. (61), No. (4).

17. Yuki, G (2006). **Leadership in Organizations**, 6th Ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall.